

Päiväkodin johtajien käsityksiä epäammatillisen kasvatus- vuorovaikutuksen piirteistä ja haasteista

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Helmikuu 2021
Taru Norberg

Ohjaajat: Sara Sintonen ja Jonna
Kangas



| | | |
|---|--|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma | | |
| Tekijä - Författare - Author Taru Norberg | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Päiväkodin johtajien käsityksiä epäammatillisen kasvatustieteen maisteriohjelman haasteista | | |
| Title ECEC center leaders perceptions of the features and challenges of non-professional educational interaction | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sara Sintonen ja Jonna Kangas | Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 72 s + 2 liite s. |
| Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää päiväkodin johtajien kokemuksia kasvatustieteen maisteriohjelman haasteista ja sen tuomista haasteista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan epäammatillisuuteen puuttumisen kokemusta ja ilmiön johtamiseen liittyviä kokemuksia. Tavoitteena on analysoida ja kuvailla johtajien käsityksiä ja kokemuksia sekä niiden vaihtelua. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kasvatustieteen maisteriohjelman, epäammatillisuuden ja johtamisen tarkastelusta sekä kuvaamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Teoriassa huomioidaan aikaisemman varhaiskasvatuksen epäammatillisuutta käsittelevän tutkimuksen vähyys ja siksi viitekehystä on osin laajennettu tarkastelemaan epäammatillisuutta myös muilla aloilla, kuten hoito- ja lääketiede.</p> <p>Tutkimuksen lähtökohdat olivat monimenetelmäisessä ja fenomenografisessa tutkimuksessa, jonka aineisto hankittiin puolistrukturoidulla e-kyselylomakkeella. Kysely osoitettiin kunnallisille päiväkodin johtajille OAJ:n jäsenrekisterin perusteella. Laadullisen aineiston analysoinnissa käytettiin fenomenografialle tyypillisesti kontekstianalyysia ja monivalintakysymysten (Likert) tulokset esitetään prosenttijakaumina. Laadullisen ja määrällisen aineiston hankinnan ja analyysin yhdistämisellä tavoitellaan parempaa ymmärrystä monimuotoisesta ja vähän tutkitusta ilmiöstä.</p> <p>Johtajien käsitykset kasvatustieteen maisteriohjelman epäammatillisuudesta vaihtelivat. Eniten tilanteita tulkittiin kuitenkin täysin epäammatilliseksi. Kaikkien vastaajien työpaikalla ilmeni epäammatillisuutta ja sen esiintyvyydessä oli vaihtelua. Epäammatillisuuteen puuttuminen koettiin johtajien taholta pääsääntöisesti negatiivisesti, vaikka työtehtävä voitiin silti samalla käsittää tärkeänä, pakkona tai velvollisuutena. Haastavien tilanteiden johtamista kuvaavia kokemuksia muodostui viisi: <i>johtajan ja työntekijän välinen suhde, itsensä johtaminen, pedagoginen johtaminen, epäammatillisuus ilmiönä ja asiakastyö</i>. Epäammatillisuus on moniulotteinen johtajuutta haastava ilmiö ja sen määrittely sekä tunnistaminen on tärkeää varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Johtajan keskeisiä tehtäviä jaetun pedagogisen johtajuuden kannalta on epäammatillisiin tilanteisiin puuttuminen ja eettisen pohdinnan sekä moraalisen päätöksenteon jalkauttaminen työyhteisöön.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord epäammatillisuus, kasvatustieteen maisteriohjelma, johtaminen, varhaiskasvatus | | |
| Keywords Unprofessionalism, leadership, early childhood education, educational interaction | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|---|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Taru Norberg | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Päiväkodin johtajien käsityksiä epäammatillisen kasvatustuoro-vaikutuksen piirteistä ja haasteista | | |
| Title ECEC center leaders perceptions of the features and challenges of non-professional educational interaction | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Sara Sintonen and Jonna Kangas | Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 72 pp. + 2 appendices |
| Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The purpose of this study is to elucidate the experiences of ECEC center leaders about the unprofessionalism of educational interaction and the challenges it brings. In addition, the study examines the experience of tackling unprofessionalism and experiences related to managing the phenomenon. The aim is to analyze and describe the perceptions and experiences of managers, as well as their variation. The theoretical framework of the study consists of an examination of educational interaction, unprofessionalism and leadership, as well as a description in the context of early childhood education. The theory takes into account the paucity of previous research on early childhood professionalism and therefore the framework has been partially extended to look at professionalism in other fields as well, such as nursing and medicine.</p> <p>The starting points of the study were a multi-method and phenomenographic study, the data of which were obtained with a semi-structured e-questionnaire. The survey was addressed to municipal ECEC center leaders on the basis of the OAJ member register. In the analysis of qualitative data, context analysis was typically used for phenomenography, and the results of multiple-choice questions (Likert) are presented as percentage distributions. Combining the acquisition and analysis of qualitative and quantitative data aims at a better understanding of a diverse and little-studied phenomenon.</p> <p>Leaders' experiences of the unprofessional nature of educational interaction varied. However, most situations were interpreted as completely unprofessional. All respondents reported unprofessionalism in their workplace and there was variation in its prevalence. Intervention in the unprofessional profession was generally perceived negatively by managers, although the task could still be perceived as important, coercive or obligatory. There were five experiences describing the management of challenging situations: the relationship between the manager and the employee, self-management, pedagogical management, professionalism as a phenomenon, and client work. Unprofessionalism is a multidimensional phenomenon challenging leadership and its definition and identification is important for developing the quality of early childhood education. The key tasks of a leader in terms of shared pedagogical leadership are to address unprofessional situations and to implement ethical reflection and moral decision-making in the work community.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord epäammatillisuus, kasvatustuorovaikutus, johtaminen, varhaiskasvatus | | |
| Keywords unprofessionalism, leadership, early childhood education, educational interaction | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | KASVATUSVUOROVAIKUTUKSEN JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA | 5 |
| | 2.1 Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukset ja riittävä johtamistaito | 5 |
| | 2.2 Päiväkodin kasvatusvuorovaikutuksen jaettu pedagoginen johtaminen | 7 |
| | 2.3 Pedagoginen ajattelu, eettinen pohdinta ja moraalinen päätöksenteko | 8 |
| 3 | VARHAISKASVATUKSEN KASVATUSVUOROVAIKUTUSTA MÄÄRITTÄVÄT LÄHTÖKOHDAT..... | 12 |
| | 3.1 Vuorovaikutus lapsen ja varhaiskasvatuksen työntekijän välillä | 12 |
| | 3.2 Kasvatus ja lapsen etu..... | 14 |
| 4 | EPÄAMMATILLINEN KASVATUSVUOROVAIKUTUS..... | 17 |
| | 4.1 Ammatillinen ja epäammatillinen kasvatusvuorovaikutus | 17 |
| | 4.2 Väkivalta ja kaltoinkohtelu osana epäammatillista kasvatusvuorovaikutusta | 20 |
| | 4.3 Velvollisuus ilmoittaa epäammatillisesta kasvatusvuorovaikutuksesta | 23 |
| 5 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 25 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 26 |
| | 6.1 Tutkimusmenetelmä | 26 |
| | 6.2 Kohderyhmä ja aineiston hankinta e-lomakkeella | 28 |
| | 6.3 Aineiston analyysi | 31 |
| 7 | TUTKIMUSTULOKSET JA YHTEENVETO | 37 |
| | 7.1 Kasvatusvuorovaikutuksen epäammatillisten tilanteiden arviointi ja esiintyvyys työpaikalla..... | 37 |
| | 7.2 Epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen puuttumisen kokemus | 40 |
| | 7.3 Kasvatusvuorovaikutuksen johtamisen haastavat tilanteet..... | 45 |
| | 7.4 Tulosten yhteenveto | 51 |
| 8 | LUOTETTAVUUS..... | 55 |
| 9 | POHDINTA..... | 59 |
| | LÄHTEET | 64 |
| | LIITTEET | 73 |

TAULUKOT

| | |
|--|----|
| Taulukko 1. Vastanneiden peruskoulutukset prosenttiosuuksina (%) esitettynä. | 29 |
| Taulukko 2. Eri johtajuuskoulutusten maininnat aineistossa (%)..... | 29 |
| Taulukko 3. Vastaajien työvuodet (%) | 30 |
| Taulukko 4. Esimerkki analyysin etenemisestä. Merkitysyksikkö on alleviivattu..... | 34 |
| Taulukko 5. Esimerkki haastavien johtajuustilanteiden analyysin etenemisestä. | 35 |
| Taulukko 6. Vastaajien arviot tilanteiden epäammatillisuudesta kategorioittain (%)..... | 38 |
| Taulukko 7. Kuinka usein epäammatillisuutta esiintyy vastaajien työpaikoilla (%) | 39 |
| Taulukko 8. Puuttumisen vaikeuttaa kuvaavien arvioiden prosenttiosuudet kategorioittain. | 41 |
| Taulukko 9. Epäammatillisuuteen puuttumisen liittyvä perustunne. | 42 |

KUVIOT

| | |
|--|----|
| Kuvio 1. Epäammatillisuuteen puuttumisen kokemuksen kuvauskategoriat..... | 42 |
| Kuvio 2. Epäammatillista kasvatusvuorovaikutusta sisältävien tilanteiden haasteellisuuden kokemus. | 45 |

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä puhutaan usein kutsumusammattilaisina, jotka rakastavat lapsia ja tekevät työtä koko persoonallaan ja sydämellään. Varhaiskasvatuksen henkilöstön työn tulisi kuitenkin ensisijaisesti pohjata ammatilliseen kompetenssiin. Vaahtavaa vuorovaikutustyötä tekevän ammattiryhmän työhön kuuluu vahvasti tunteet ja sitä kautta myös omien tunteiden käsittelyn ja säätelyn osaamisen merkitys. Vennisen (2007) väitys osoittaa, että ammatillisen keskustelun ja palautteenannon kehittyessä, myös henkilön tunteiden säätelytaidot kehittyvät. Erilaiset tunteiden säätelyn strategiat vaikuttavat yksilön kykyyn toimia muiden ihmisten kanssa ja vaikuttavat vuorovaikutukseen ja sen onnistumiseen suuresti. Heikot taidot ennustavat heikompaa sosiaalista asemaa ja vähemmän läheisiä suhteita (English, John, Srivastava & Gross, 2012). Hyvät tunteiden säätelyn taidot viittaavat siis parempaan kykyyn olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Itsehillinnän taidot, johon tunteiden säätelykin kuuluu, on osoitettu pitkittäistutkimuksissa ennustavan vahvasti sitä, minkälaiseksi yksilön tulevaisuus muotoutuu (Moffitt, ym., 2011; Duckworth & Seligman, 2017). Varhaiskasvatuksessa toimivan ammatillisen henkilöstön tulee siis hallita nämä taidot itse ja pystyä tukemaan niiden vaiheittaista kehitystä myös lapsilla. Haastavat tunteet ja keinottomuus voivat johtaa konkreettisiksi epäammatillisiksi teoiksi, jotka joskus ylittävät uutiskynnyksenkin ja päätyvät joissain tapauksissa viranomaisille käsittelyyn.

Varhaiskasvatuksessa johtajat ovat vastuussa päiväkodin toimintakulttuurin kehittamisestä (OPH, 2018). Toimintakulttuurin ja varhaiskasvatustyön ytimessä on työntekijän ja lapsen välinen kasvatusvuorovaikutus, jossa lapsen kokema varhaiskasvatuksen laatu toteutuu vaihtelevasti. Laadun heikkous voi ilmiönä olla pieniä tiedostamattomia virheitä tai jopa lain vastaista rikokseksi määriteltävää toimintaa. Pedagogiikka ja vuorovaikutus liittyvät toisiinsa vahvasti ja laadukas pedagogiikka johtaa laadukkaaseen vuorovaikutukseen (Ks. Kalliala 2009). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (2020) tekemän arviointihankkeen 2017-2019 tulosten mukaan laadukas johtaminen on yhteydessä laadukkaaseen pedagogiikkaan. Opetusalan ammattijärjestön (2019) tekemän tutkimuksen mukaan 40 % johtajista kertovat tarvitsevänsä lisäkoulutusta päiväkodin pedagogiseen johtamiseen. Tutkimukset osoittavat myös, että korkeammin koulutetut opettajat toteuttavat laadukkaampaa pedagogiikkaa ja luovat stimuloivamman toiminta- ja oppimisympäristön.

Laadukkaampi aikuisen ja lapsen välinen kasvatusvuorovaikutus on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (OECD, 2018). Koulutus on siis avaintekijä laadukkaaseen pedagogiikan ja kasvatusvuorovaikutuksen takana ja epäammattillisuutta voidaan vähentää sillä, että henkilöstöllä on työhönsä riittävä koulutus.

Jos epäammattillisen kasvatusvuorovaikutuksen määrittely ei tule riittävän selväksi asiakirjatasolla tai johtaminen ei tue ammatillisen pedagogisen keskustelun kautta arviointia ja kehittämistä, voidaan kysyä, mihin työyhteisö nojaa päätöksenteossaan? Sanna Marinin hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta lisäisi varhaiskasvatuksen henkilöstölle ilmoitusvelvollisuuden toteutumiseen kohdistuvista epäkohdista tai uhasta. Lain on tarkoitus tulla voimaan 1.8.2021 (HE 249/2020). Tämän tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen, koska uuden lain myötä varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee pystyä havaitsemaan ja tunnistamaan sekä korjaamaan lapsen kasvua kehitystä ja oppimista haittaavia ja vaarantavia ilmiöitä ja toimintakulttuurin piirteitä sekä ilmoittamaan niistä. Havaitseminen ja tunnistaminen vaatii teoreettista osaamista, jonka varassa tehty ammatillinen reflektio mahdollistaa toimivien käytäntöjen kehittämistä ja hyvän työskulttuurin sekä lopulta varhaiskasvatuksen laadun paranemisen.

On arvioitu, että maailmanlaajuisesti noin miljardi 2-17-vuotiaasta lasta on kokenut jonkinlaista väkivaltaa kuluneen vuoden aikana (Hillis & Amobi ym., 2016). Lapset kokevat väkivaltaa kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja instituutioissa sekä organisaatioissa, kuten varhaiskasvatus tai sairaala (WHO, 2016). Väkivalta ja lapsen tarpeiden laiminlyönnillä sekä huonolla hoidolla on vahva yhteys heikompaan tulevaisuuteen, sairauksiin ja väkivallan periytymisestä sukupolvelta toiselle (WHO, 2016; Ristikari, ym., 2018; Felitti, 2019; Kettunen, ym., 2019; Greene, ym., 2020). Epäammattillisuudesta varhaiskasvatuksessa ei juuri puhuta ja asiakirjaohjaus keskittyy pääsääntöisesti kuvaamaan tavoiteltavaa toivottua toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) mainitaan toimintakulttuurin *ei-toivotut piirteet*. Perusteet (OPH, 2018) jättää kuitenkin määrittämättä sen, mitä tällä tarkoitetaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että käsitteen sisältö jää yksittäisen toimijan oman päättelyn varaan. Ei-toivotulla voidaan silloin tarkoittaa mitä tahansa ja se voidaan ymmärtää miten tahansa. Käsitteen käytön yleisyys on suoraan verrannollinen sen sisällölliseen tyhjyyteen (Readings, 1996). Kuitenkin päiväkodin toimintakulttuurilla viitataan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeseen tapaan toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa (OPH, 2018). Se kattaa kaiken vuorovaikutuksen, kuten esimerkiksi lasten välisen, jolloin ei-toivottu-käsitteenä on asiakirjassa käytettynä perusteltu, koska sen tulee viitata koko toimintakulttuuriin. Epäammattillisuuden määrittelyn puutteellisuus on teoriassa ja käytännössä ongelmallista.

Yliopistotutkimusta erityisesti siitä, millaista epäammatillisuus varhaiskasvatuksen kasvatusvuorovaikutuksessa on, ei juuri ole. Tutkimusta on tehty aikuisten ja lasten välisestä konflikteista, haastavista kasvatustilanteista, lasten välisestä kiusaamisesta ja työntekijöiden keskinäisistä ongelmista, kuin myös tiimityön haasteista (ks, Kinos, 1997; Lundan, 2009; Ahonen, 2015; Repo, 2015; Pakarinen, Lerkkanen, Viljaranta ja von Suchodoletz 2020). Varhaisesta puuttumisesta puhutaan yleensä perheen ja lapsen tuen yhteydessä, kun varhaiskasvatuksen henkilöstö on huolissaan kotioloista tai lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Harvoin kuitenkaan puhutaan puuttumisesta henkilöstön omaan toimintaan. Sosiaalialan oppilaitosten opinnäytetöissä ja Terveiden ja hyvinvointilaitoksen julkaisuissa käsitellään paljon huolen puheeksi ottamista (ks, Eriksson ja Arnkil, 2012).

Henkilöstön epäammatillisuutta käsitellään enemmän hoitotieteissä, jossa sitä on pyritty määrittelemään ja myös johtajien vaikutusta työntekijöiden eettiseen toimintaan on tutkittu (ks. Poikkeus, 2018). Huomio kiinnittyy siihen, että hoitotieteen puolella asiaa käsitellään ammatillaisen vastuun ja velvollisuuden näkökulmasta onnistua hoitotyössä ammatilliselle asetettujen määrittelyjen ja vaatimusten tasoisesti. Varhaiskasvatusta käsittelevät tutkimukset tarkastelevat ”tasa-arvoisemmaksi” määriteltävää suhdetta, jossa lapsella tuntuu valittujen käsitteiden valossa olevan enemmän vastuuta ja velvollisuuksia pitää kasvatusvuorovaikutus ammatillisena ja itseä loukkaamattomana. Hoitotieteen tutkimuksissa potilaan vastuuta hoidon onnistumisen suhteen ei niinkään käsitellä. Varhaiskasvatuksessa lapsella tuntuu olevan enemmän vastuuta kasvatusvuorovaikutuksen tilanteista, esimerkiksi siitä miten käyttäytyy. Tähän viittaa diskurssi ja valittu käsitteistö (konflikti, vuorovaikutus, ristiriitatilanne) ja tulokulma, missä vuorovaikutukseen osallistuvia tarkastellaan yllättävän tasapuolisina. Työntekijällä on kuitenkin velvollisuus ja vastuu toimia ammatillisesti työssään, huolimatta siitä, miten lapsi käyttäytyy. Tähän viitataan usein puhumalla työntekijän vastuusta, mutta käytännön epäammatillisuuden rajan löytäminen jää työntekijän tulkittavaksi. Sosiaali- ja terveystieteiden yhteydessä puhutaan potilasvahingosta ja hoitovirheestä, varhaiskasvatuksessa ammatilliset virheet harvoin nousevat keskusteluun.

Epäilemättä asian käsittelemättömyys aiheuttaa epämääräisyyttä siinä, miten tilanteita tulkitaan ja miten ne ratkaistaan, jolloin vuorovaikutussuhteen ja asiakassuhteen rajat sekoittuvat ja hämärtyvät. Näin ollen riskinä on, että myös ammatillisuuden ja epäammatillisuuden rajat jäävät epäselviksi. Tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan varhais-

kasvatuksen kasvatusvuorovaikutusta, epäammatillisuutta ja johtamista. Analyysin tarkoituksena on tuoda esiin, minkälaista vaihtelua päiväkodin johtajien epäammatillisuuden kokemuksissa on suhteessa epäammatillisuuden ilmiöön ja sen haastavuuteen.

2 Kasvatusvuorovaikutuksen johtaminen varhaiskasvatuksessa

Tässä tutkimuksessa johtaminen rajataan käsittelemään esihenkilön johtamistoimintaa ja tehtäviä koskien ainoastaan työntekijän ja lapsen välistä kasvatusvuorovaikutusta. Johtajan koulutuksellisen kelpoisuusvaatimuksen ollessa sama kuin varhaiskasvatuksen opettajalla, käsitellään teoriassa johtajan pedagogista ja kasvatustieteellistä osaamista näistä lähtökohdista käsin. Johtajuustaidolle ei ole koulutusvaatimusta, jolloin sen viitekehys rakentuu yleisestä ja varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksesta. Tutkimuksessa käytetään päiväkodin toiminnasta vastaavasta henkilöstä nimikettä esihenkilö ja johtaja. Varhaiskasvatuksen hoito- ja opetushenkilöstöstä käytetään tutkimusten ja asiakirjojen mukaisia nimikkeitä, kuten ammattilaiset, henkilöstö ja työntekijät. Osa asiakirjoista ja tutkimuksista käyttää käsitettä vuorovaikutus, jolloin sitä käytetään siinä yhteydessä, muuten tutkimuksessa käytetään käsitettä kasvatusvuorovaikutus, jolla tarkoitetaan työntekijän ja lapsen välistä ammatillista vuorovaikutussuhdetta.

2.1 Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukset ja riittävä johtamistaito

Päiväkodilla tulee varhaiskasvatuslain (540/2018) §25 mukaan olla toiminnasta vastaava johtaja. Johtajan kokonaistehtävät ovat moniulotteiset ja laajat jakautuen niin substanssin kuin myös hallinnollisen johtamisen tehtäviin (Fonsén, 2014; Nivala, 1999). Päiväkodin johtajalla on velvollisuus kehittää toimintakulttuuria, joka edellyttää pedagogista johtamista (Fonsén, 2014; OPH, 2018). Suunniteltu pedagogiikka toteutuu työntekijän ja lapsen välisessä kasvatusvuorovaikutuksessa, joka on osa toimintakulttuuria (OPH, 2018). Laadukas kasvatusvuorovaikutus on siis hyvän pedagogisen johtamisen konkreettinen toteutumisen muoto, joka toteutuessaan on lapsen kokemaa varhaiskasvatusta.

Päivähoidon ja nykyisen varhaiskasvatuksen historian aikana opettajien koulutusväylät ovat vaihdelleet, ja heitä on valmistunut opistotasolta ja yliopistoista, sosiaaliskasvattajiksi, sosionomeiksi ja kasvatustieteen maistereiksi (Karila & Kupila, 2010, 23–24). Päiväkodin johtajan koulutuksen kelpoisuusehto on ollut sama kuin varhaiskasvatuksen opettajalla, joten koulutustausta voi vaihdella samalla tavalla.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) luvussa 6 pykälässä 31 määritellään päiväkodin johtajan kelpoisuus seuraavasti: *”26 tai 27 §:ssä tarkoitettuun varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto, sekä riittävä johtamistaito.”* Laissa määritellään myös siirtymäajan säädökset päiväkodin johtajana toimimisen ja pätevyyden osalta. Lain luku 14 määrittelee, että vuoden 2030 jälkeen päiväkodin johtajalla tulisi olla kasvatustieteen maisterin koulutus. Ennen lain voimaantuloa 1.9.2018 johtajana toimineet pätevät lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet henkilöt voivat vielä toimia johtajana vuoden 2030 jälkeen.

Opetushallitus on määrännyt valtakunnallisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (OPH, 2018) ja tämä tarkoittaa, että varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma on nyt normittava (oikeudellisesti velvoittava määräys), kun se vielä päivähoidon aikaan oli suositus. Suosituksena Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät ole ohjanneet riittävästi tehtyä työtä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien parissa, tavoitteita tai toiminnan tasoa (Alasuutari, 2010). Opetussuunnitelma, eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) määrittää ja ohjaa tutkimus- ja tietopohjaisesti sitä, miten opetus, kasvatus ja hoito tulisi järjestää ja toteuttaa. Opetussuunnitelmatutkimuksen myötä voidaan nähdä myös, että institutionaalinen kasvatus ja opetus on aina myös ajankuva, sidoksissa arvoihin, politiikkaan ja historiaan (Autio ym., 2017). Tämä tarkoittaa sitä, että päiväkodin johtajan tulee johtajaa kasvatusvuorovaikutusta ajantasaisella tiedolla. Päiväkodin johtajan tehtävään ei ole ollut vaatimuksena johtajuuskoulutusta, jonka voisi ajatella valmistavan johtamiseen alati muuttuvalla ja moninaisella kasvatuksen ja opetuksen alalla. Alan toimintaa säätelee lainsäädäntö, jonka vuoksi todellisiin organisaation ja koulutuksen muutoksiin tarvitaan sen suuntaisia päätöksiä myös yhteiskunnallisilta ja poliittisilta päättäjiltä (Isoherranen 2012).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2019) määrittelee varhaiskasvatuksen rakenteellista laatua kuvaavassa indikaattorissa, että johtajalla on oltava riittävä varhaiskasvatuksen asiantuntemus ja johtamistaito. Hujala, Waniganayke ja Rodd (2013) toteaa, että suomalainen päiväkodinjohtajan koulutus ei ole ollut riittävää vaatimaan ja moninaisia taitoja vaatimaan työhön. Päiväkodin johtajan työ on todettu pirstaleiseksi jo johtajuutta ensimmäisenä käsitelleen Veijo Nivalan (1999) väitöksessä. Johtajien ainoa koulutus ja kokemus johtajuuteen tulee vähimmillään omasta opettajan työstä varhaiskasvatuksessa ja mahdollisesta varajohtajuudesta. Muutokset ja haasteet johtajuudessa edellyttävät koulutuksen kehittämistä ja sen huomioon ottamista, että myös johtajien laadukas pedagogisen johtamisen taito katsotaan avaintekijäksi laadun parantamiseksi

(Repo, ym., 2019; Karvi, 2020). Lisäksi myös opetussuunnitelman menestyksekkäs implementointi käytäntöön vaatii pedagogista johtajuutta (Fonsén, 2014; Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012; Repo, ym., 2019). Riittävä taito johtaa todentuu johtajan pedagogisen keskustelun ylläpidon ja laadun osaamisessa, joka on Fonsénia (2014) mukaillen varhaiskasvatuksen perustehtävän ja pedagogiikan viitekehyksessä reflektiivisen ja jatkuvaan toiminnan ja sen perusteiden arviointia sekä kehittämistä. Varhaiskasvatuksessa johtajuus on laaja ja vaativa asiantuntijatehtävä.

2.2 Päiväkodin kasvatusvuorovaikutuksen jaettu pedagoginen johtaminen

Varhaiskasvatuslaki edellyttää varhaiskasvatuksen järjestämisen ja toteutuksen kokonaisuudelta pedagogista perusteltavuutta ja painotusta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Kasvatusvuorovaikutus on osa päiväkodin toimintakulttuuria ja sen johtaminen kehittäväällä otteella kuuluu päiväkodin esihenkilön pedagogisiin johtamistehtäviin (OPH, 2018). Johtajuus vaikuttaa keskeisesti toimintakulttuuriin (Hujala, Heikka & Halttunen 2017). Pedagoginen johtajuus päiväkodissa on moniulotteista ja työntekijöiden ohjaaminen ei yksin riitä. Se edellyttää myös tutkimuspohjaista arviointia ja kehittämiseen tähtäävää toimintaa (Fonsén, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) määrittelee varhaiskasvatuksen pedagogiikan seuraavasti:

”Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi.”

Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen perustehtävän selkeyttämistä ja johtamista lakien, tutkimusten, strategian ja ohjausasiakirjojen suuntaisesti (Fonsén, 2014; Varhaiskasvatuslaki 540/2018; OPH, 2018). Johtajan tehtävä on siis johtaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä kohti sellaista varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tapaa, jonka suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä noudetaan alaa ohjaavia asiakirjoja ja tutkimusta.

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtajuus tavoittelee ohjaavien asiakirjojen ja lainsäädännön suuntaista lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemista (Fonsén, 2014; Fonsén & Parrila 2016). Varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus katsotaan vuorovaikutteiseksi ja työyhteisön yhteiseksi johtamisprojektiksi,

jossa johtajan tehtävä on vahvistaa erityisesti perustehtävän selkeyttä ja laadukasta toteutumista. Jaettu tietoisuus perustehtävästä ja sen arvioinnin ja kehittämisen periaatteista mahdollistuu sillä, että johtaja ylläpitää pedagogista keskustelua koko työyhteisössä ja sen eri tasoilla (Fonsén, 2008). Tähän liittyy vahvasti varhaiskasvatuksen viitekehyksen hallinta ja Taguman ym., (2019) näkökulma opetussuunnitelman mielekkästä jalkauttamisesta käytäntöön. Pedagogisen ja jaetun johtajuuden pohja on siis riittävässä kasvatustieteen ja pedagogiikan tietopohjassa, sekä kontekstin vaatimuksien mukaisessa riittävässä johtajuuden taidoissa. Tällä tiedolla johtaja ohjaa työntekijöitä kohti asiakirjojen määrittämää hyvää kasvatusvuorovaikutusta. Jaetun johtajuuden näkökulmasta kaikki työntekijät ovat oman toimenkuvansa rajoissa vastuussa pedagogisesta johtamisesta.

Varhaiskasvatuslaki (549/2018) määrittelee ryhmän pedagogiseen vastuuseen varhaiskasvatuksen opettajan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) ja varhaiskasvatuslaki (549/2018) painottavat varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagogista vastuuta. Tämä sisältää yksittäisen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelun, kuin myös koko ryhmän arvioinnin ja kehittämisen johtamisen sekä pedagogisten asiakirjojen laatimisen. Pedagogisesti perusteltu kasvatusvuorovaikutus on siis suunnitelmallista ja tutkimusperustaista. Sitä toteuttaa kasvatusvastuussa oleva henkilöstö ammatillisesti ja tarkoituksenmukaisesti työroolinsa sekä tehtäväkuvausten mukaan. Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu pedagogiikan kokonaisvaltaisuudesta, perusteltavuudesta ja kehityksestä. Koko tiimi on velvoitettu toimimaan kasvatusvuorovaikutuksessaan lasten kanssa, sovitun pedagogiikan mukaan. Pedagogiikka ei siis ole vaan suunnitelmaa toiminnan sisällöistä, vaan ennen kaikkea ohje työntekijöille siitä, miten lasten kanssa toimitaan tavoitteellisesti kasvatusvuorovaikutuksessa.

2.3 Pedagoginen ajattelu, eettinen pohdinta ja moraalinen päätöksenteko

Johtajan merkitys moraalisten kysymysten ja ongelmien ratkaisijana on merkittävä, koska johtajan kyky vaikuttaa tähän prosessiin vaikuttaa lopulta suorasti siihen, miten työntekijä tulkitsee ja määrittelee eettisesti ja moraalisesti ongelmallisia tilanteita (Moore, ym., 2019). Johtaja tulkitsee ja ohjaa varhaiskasvatustyötä eettisen asiakirjan eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaisesti. Tämä eettinen tulkinta ja moraalinen päätöksenteko, sekä sen johtaminen vaikuttavat siihen, miten työntekijät ovat lopulta kasvatusvuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Päivähoidon asiakirjaohjaus oli

löyhää ja suosituserustaista, jonka vuoksi paikallisesti muotoutuvat päiväkodin toimintakulttuurit ovat yleisiä. Toimintakulttuuria ohjaavat työntekijöiden tiedostetut ja tiedostamattomat asiat, sekä arvopohja ja tulkinnat siitä, mikä on hyvää varhaiskasvatusta ja kasvatusvuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä. Toimintakulttuurit muotoutuvat helposti hyvin paikallisesti. Tämä kaikki johtaa kasvatustyön laadun vaihteluun. (ks. Karila, 2016; Nummenmaa, 2006; Parrila & Fonsén, 2016; OPH, 2018.) Varhaispedagogiikka ja sen johtaminen ovat nyt merkittäviä täydennyskoulutuksen sisältöjä (Karila, 2016). Kansallisten ja kansainvälisten tulevaisuusstrategioiden yksi pääpainoista on tutkimuksessa, tutkimusperustaisuudessa ja innovaatiokehityksessä (Eurooppa 2020 –strategia; Eurooppa 2020; Maailman toimivin kaupunki – Helsingin kaupunkistrategia 2017-2021, 2018). Tällaisten tavoitteiden saavuttaminen vaatii lähtökohtaisesti laadukasta varhaiskasvatusta, jonka johtajat ovat koulutettu vastaamaan tähän omalta osaltaan.

Johtaminen edellyttää tietoista ajattelua ja eettisen johtamisen voidaan katsoa vaativan eettistä ajattelua. Kuukka (2009) on määritellyt eettisen ajattelun väitöksessään seuraavasti:

”Eettisen ajattelun avulla ihminen muodostaa käsitteitä, joita hän käyttää erilaisissa moraalidiskursseissa ja joilla hän operoi sisäisessä dialogissaan, muodostaa eettisiä arvostelmia, pyrkii ratkaisemaan moraalisia kysymyksiä sisältäviä ongelmia sekä tekee moraalisia valintoja ja päätöksiä.”

Huomionarvoista on se, että joskus toimintakulttuurin epäammattillisuuden piirteiden aiheuttaja ja ylläpitäjä on johtaja. Johtajan heikko tai jopa turmeltunut tapa johtaa eettistä ajattelua ja moraalista päätöksentekoa vaikuttaa työyhteisön kykyyn ratkoa moraalisia ongelmia vielä senkin jälkeen, kun johtaja on vaihtunut (Moore, ym., 2019). Tällainen johtamisen heikkouden osa-alue vaikuttaa niin pedagogiikan, kuin myös henkilöstön johtamiseen. Kasvatusvuorovaikutuksen johtamiseen vaikuttaa varhaiskasvatusta määrittävät lait, säädökset, normit, työehdot, tutkimus ja käytänteet, sekä johtajien oma osaaminen ja kyky soveltaa tietoa käytännön johtamistyöksi. Johtaja tarvitsee eettistä ajattelua esimerkiksi silloin, kun vuorovaikutuksessa ilmenee jokin arvo-orientaatioihin liittyvä ristiriita, joka kaipaa ratkaisua (Kuukka, 2009). Varhaiskasvatuksen arvopohjan määrittää Varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja siinä viitattut lait, sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) ja sen pohjalla oleva tutkimus.

Eettinen osaaminen edellyttää reflektiota ja moraalista pohdintaa. Varhaiskasvatustyö on jatkuvaa ongelmanratkaisua ja pohdintaa siitä, mikä on missäkin tilanteissa oikea päätös, jotta lapsen etu toteutuu. James Restin (1999) moraalisen toiminnan malli kuvaa

sitä, miten henkilön tulee havaita ja tulkita tilanne moraaliseksi ongelmaksi. Tätä havaitsemista ja tulkintaa hän kutsui moraaliseksi herkkyydeksi. Herkkyyden lisäksi henkilön tulee pystyä ratkaisemaan, mikä tilanteen toimintavaihtoehtoista on oikea. Eettinen motivaatio sen sijaan ohjaa henkilöä laittamaan ammatilliset arvot muiden arvojen edelle. Tätä seuraava eettinen toimeenpanotaito kuvaa sitä, että henkilöllä tulee olla taito ja kyky toimia oikean tavan mukaan. Mielestäni Restin (1999) moraalisen toiminnan malli liittyy opettajan pedagogisen ajattelun toiseen tasoon, jossa opettaja arvioi kriittisesti päätöksensä arvoperustaa (Kansanen, ym., 2000).

Juujärvi, Myyry ja Pessa (2007) kuvaavat ammattieettisen toiminnan perusteeksi eettistä herkkyyttä ja siitä johtuvaa taitoa tunnistaa eettinen jännite arkisissa, epäselvissäkin ongelmatilanteissa. Varhaiskasvatuksessa ja johtajan työssä tämä olisi kasvatustilanteiden tilanne, jossa olisi tärkeää osata tunnistaa pedagogisen ajattelun ja eettisen pohdinnan kautta, mikä toimintatapa tähtää lapsen edun toteutumiseen. Jotta eettinen herkkyyden on mahdollinen, tulee ihmisellä olla empatia- ja roolinottotaitoja, sekä taito pohdita sitä, miten oma toiminta vaikuttaa toisen ihmisen hyvinvointiin (Juujärvi ym., 2007). Juujärvi ym. jatkaa, että eettisen herkkyyden, ongelmanratkaisutaidon ja motivaation lisäksi olennaista on toimeenpanotaito, jota vaaditaan, jotta lopputulos on tavoitteen mukainen. James Rest (1986) kuvaa toimeenpanontaitoa rohkeudeksi ja kyvyksi toimia oikein, vaikka tilanteet ovat ongelmallisia ja ne vaativat rohkeutta. Rohkeus tai vakaumus ilman moraalista pohdintaa ei silti takaa oikeita ratkaisuja, vaan ne tarvitsevat taakseen kaikki mainitut moraalisen toiminnan osatekijät (Juujärvi ym. 2007). Johtajuuden voidaan katsoa edellyttävän kompetenssia tukea henkilöstön eettisen herkkyyden taitoja ja auttaa havaitsemaan ja tulkitsemaan eettisiä ja moraalisia jännitetiloja, sekä vahvistamaan toimeenpanotaitoja.

Opettajan opettamista koskevaa ajattelua voidaan kutsua pedagogiseksi ajatteluksi. Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu ja Jyrhämä (2000) kuvaavat opettajan pedagogista ajattelua tasomallilla, jossa alimmainen taso on toiminnan taso, jossa toimitaan ja ajattelu on hyvin käytännöllistä. Jotta tältä tasolta voidaan siirtyä seuraaville tasoille, täytyy opettajan pystyä refleктоimaan. Ensimmäisen ajattelun tasolla opettajan tulee pystyä soveltamaan ja vertaamaan käytäntöä kasvatustieteen teoreettisiin malleihin, sekä muuhun tietoon. Ensimmäinen ajattelun taso edellyttää siis teoreettista asiantuntemusta. Ajattelun toisella tasolla opettaja pohtii omaa arvopohjaansa ja kasvatusteoriaa. Omia päätöksiään tulee pystyä arvioimaan kriittisesti ja ratkaisut perustelemaan. Meta-teoreettinen taso kohdistaa tarkastelun alempiin kerroksiin ja täten arvioinnin ja pohdinnan käy-

tettyyn teoriaan ja käytäntöön. Pedagogisen ajattelun tavoite on olla loogista, tavoitteellista ja tehokasta (Kansanen, ym., 2000). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta ongelmanratkaisun tulos tulisi olla pedagogisesti perusteltu ja lapsen kokonaisvaltaista etua kuvastava. Tätä laadukasta ajattelua ja päätöksentekoprosessia, sekä em. ammattieettisen toiminnan perustetta, tulisi johtajan osata avata työntekijöilleen. Sen voidaan katsoa kuuluvan oleellisesti jaettuun pedagogiseen johtamiseen. Käytännössä se, miten johtaja tulkitsee lakeja ja asiakirjoja sekä käyttää näitä perusteena moraaliseen ajatteluun ja päätöksenteon, tulisi näkyä niissä johtamisen keinoissa mitä hän valitsee. Onko johtajan kelpoisuusvaatimus ja erityisesti riittävä johtamistaito tarpeeksi varmistamaan pedagogisen johtajuuden laatua?

3 Varhaiskasvatuksen kasvatuvuorovaikutusta määrittävät lähtökohdat

Päiväkoti on osa suomalaista kasvatusta ja koulutusjärjestelmää, jossa on vuorovaikutusta työntekijöiden ja lasten välillä, sekä myös lasten keskinäistä sekä vanhempien kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta (Karila, ym., 2006). Tässä tutkimuksessa kasvatuvuorovaikutuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien kasvatusta ja opetustyötä tekevien työntekijöiden ammattimaista ja intentionaalista vuorovaikutusta lapsen ja lapsiryhmän kanssa, varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojen perustehtävälle annettujen tavoitteiden mukaisesti. Kasvatuvuorovaikutuksen käsitettä määritellään tarkemmin tämän luvun alaluvuissa. Henkilöstö toteuttaa erilaisia vuorovaikutuksen tapoja lapseen kohdistuvassa hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa, tarkoituksenaan vaikuttaa lapseen ja tämän käytöksen. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *epäammattillinen* kuvaamaan työyhteisössä esiintyvää ammattilaisten ei-toivottua (vrt. OPH, 2018) toimintaa kasvatuvuorovaikutuksessa lapsen tai lapsiryhmän kanssa.

3.1 Vuorovaikutus lapsen ja varhaiskasvatuksen työntekijän välillä

Vuorovaikutus ei käsitteenä sisällä arvo- tai laatuvaatimusta, jolloin sitä voidaan käyttää kuvaamaan ihmisten välistä vaikutussuhdetta monissa eri konteksteissa. Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutukselle ja sen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuudelle asetetaan kuitenkin laajasti vaatimuksia lainsäädännön ja ohjausasiakirjojen, sekä tutkimuksen kautta.

”Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatusta, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden.” (OPH, 2018).

Uusi varhaiskasvatustalaki ja normittava opetussuunnitelma määrittelevät vahvasti vuorovaikutuksen päälähtökohdaksi lapsen edun. Varhaiskasvatus perustuu oppimiskäsitykseen, jossa lapset kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristöjen kanssa (Varhaiskasvatustalaki 540/2018; OPH, 2018; Vlasov, ym., 2018). Vuorovaikutukselle voidaan esisijaisesti asettaa varhaiskasvatustalain ja ohjausasiakirjojen vaatimukset, tämän lisäksi vuorovaikutusta määrittää yleiset kansalliset ja kansainväliset ihmisiin ja lapsiin kohdistetut lait ja säädökset, muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimus (LOS), las-

tensuojelulaki 417/2017 ja Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjat antavat niin eksplisiittisiä, kuin implisiittisiä määritelmiä ja velvoitteita varhaiskasvatuksessa tapahtuvalle vuorovaikutukselle. Varhaiskasvatustalaki (540/2018) edellyttää suoraan ilmaisten sensitiivistä ja lasta kunnioittavaa vuorovaikutusta, sekä mahdollisimman pysyviä vuorovaikutussuhteita. Varhaiskasvatuksen tulee myös aina olla lapsen oppimista ja kehitystä tukevaa, sekä pedagogisesti perusteltavissa (OPH, 2018). Tämän yleisen velvoitteen voidaan katsoa kattavan koko varhaiskasvatuksen, sisältäen siellä tapahtuvan kasvatusvuorovaikutuksen. Varhaiskasvatuksen kasvatusvuorovaikutusta määrittävät lähtökohdat, tulkinta ja ymmärrys määrittyvät siitä tutkimuksellisesta viitekehyksestä, missä sitä ohjaavat asiakirjat on luotu (OPH, 2018). Asiakirjat viittaavat implisiittisesti näihin tutkimuksiin, jolloin vaatimuksena on, että työntekijöillä on käsitys tästä tutkimuksellisesta viitekehyksestä. Jotta pedagoginen ja tavoitteellinen kasvatusvuorovaikutus voi toteutua, on välttämätöntä, että henkilöstö ymmärtää syvällisesti lain tavoitteet ja kykenee muuttamaan ne ammatillisessa toiminnassaan arkipäiväiseksi kasvatuskäytännöiksi (Karila, 2016). Korkeakoulutasoinen tutkinto on useiden tutkimusten valossa yhteydessä lapsilähtöisempään pedagogiikkaan ja prosessien laatuun (ks. Vlasov, 2018). OECD:n (2006) kahdentoista maan varhaiskasvatusta vertaileva raportti osoittaa tuloksissaan myös, että korkeasti koulutetut opettajat kykenevät tarjoamaan stimuloivempaa ja sensitiivisempää vuorovaikutusta. Merkittävää on opettajan kyky havaita jokaisen lapsen ja ryhmän kyvyt ja tarpeet, sekä vastata näihin toteuttaen suunnitelmallista ja sensitiivistä pedagogiikkaa. Tämä tapahtuu inhimillisessä ja arvostavassa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa (Salminen, 2014).

Tutkimuksessaan Pakarinen ym. (2020) osoittavat, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa lasten myöhempiin taitoihin. Opettajan ja lapsen väliset konfliktit ennustivat pienempää kiinnostusta varhaisia akateemisia taitoja kohtaan, kuten lukeminen ja matematiikka. Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen laatu on erityisen tärkeää varhaiskasvatuksessa, kun lapsi alkaa saada palautetta oppimisestaan ja saavutuksistaan. Varhaiskasvatuksessa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen luonne ja tasapaino vaihtelee lapsen iän mukaan. Pakarinen ym. (2020) jatkaa, että perushoidon ja leikin keskeisyys lapselle on erityistä juuri varhaiskasvatuksessa. Siitä huolimatta varhaisen oppimisen peruselementit ovat kuitenkin aina läsnä. Tutkijat nostavat esiin myös tarpeen kehittää keinoja vähentää opettajan ja lapsen välisiä konflikteja. Laadukkaana kasvatusvuorovaikutuksen perusta on siis korkeakoulutus ja vahva kasvatustieteellisen tutkimuksen hallinta, niin johtajalla kuin opettajallakin. Varhaiskasvatuksen hoitajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu hyvän hoidon ja huolenpidon vahva ammattitaito. Kaikille työntekijöille tärkeitä taitoja ja vaatimuksia ovat kyky reflektioon, eettiseen ajatteluun ja

moraaliseen päätöksentekoon. Reflektiivisten työtaitojen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen kuuluvat varhaiskasvatuksen henkilöstön työntehtäviin. Päävastuu on päiväkodin johtajalla, jolla on vastuu oman toimintansa lisäksi myös työntekijöiden ajattelun ja toiminnan kehittämisestä. Kasvatus-, hoito- ja opetustilanteita määrittää vahvasti myös konteksti, jolloin johtajuuskoulutus kyseisessä viitekehyksessä on merkittävää.

3.2 Kasvatus ja lapsen etu

Tässä tutkimuksessa kasvatus määritellään käyttäen Siljanderin (2014) kriteereitä intentionaalisuus, pedagoginen interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys, sekä pakon ja vapauden ristiriita (vaatimus itsenäisestä toiminnasta). Kasvatuksen katsotaan olevan tavoitteellista ja tarkoituksellista vuorovaikutusta. Tämä määrittely on myös yhdenmukainen varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen vaatimusten kanssa. Interaktion epäsymmetriassa kasvattajalla on ensisijainen vastuu saattaa kasvatettava kohti tavoiteltuja ominaisuuksia. Nämä tavoitteet määräytyvät varhaiskasvatuksessa niitä ohjaavien asiakirjojen mukaan. Jarmo Kinoksen (2002) käsitteen *kehkeytyvä opetussuunnitelma* mukaisesti aktiivinen opetussuunnitelman prosessointi muodostaa erilaisia toteutuksia, joihin liittyy aina tiedostettuja tai piilossa vaikuttavia ihmiskäsityksiä ja arvoja.

Kasvatuksessa on aina kyse vapauden ja vallan suhteesta. Kasvattaja mahdollistaa valankäytöllään kasvatettavan kompetenssin lisääntymisen, kunnes tämä suhde lakkaa olemasta (Siljander, 2014). Opettajalla on merkittävä rooli lapsen autonomiaan saattamisella sensitiivisellä ja pedagogisella otteella (Rautamies, Koivula & Vähäsantanen, 2018). Tällä hetkellä erityisesti alle kolmevuotiaiden pedagogiikka näyttäytyy tutkimuksissa puutteellisena (Ranta, 2020; Repo, ym., 2019). Alle kolmevuotiaat ovat kasvun, kehityksen ja oppimisen suhteen erityisen herkässä iässä ja he eivät välttämättä sanallisesti pysty kertomaan epäkohdista. Varhaiskasvatuksessa ammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen tulee noudattaa eettisten ohjausasiakirjojen ja niiden pohjana olevien tutkimusten asettamaa linjaa. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) vuorovaikutukselta lapsen kanssa edellytetään lasta kunnioittavaa toimintatapaa ja pysyvyyttä lasten sekä henkilöstön välillä. Kasvatusvuorovaikutus ja sen erilaisten tasojen, toimintakenttien sekä kulttuurisen sidonnaisuuden ymmärtäminen ovat hoito- ja kasvatustilanteiden keskeinen osaamisalue (Karila, 2016).

Kasvatusvuorovaikutus on osa päiväkotien toimintakulttuuria. Sen lisäksi, että henkilöstön tulee suunnitella arvioida ja kehittää toteuttamaansa kasvatusvuorovaikutusta, on sen kokonaisvaltaisen kehittämisen päävastuu johtajalla (OPH, 2018). Tällä tulisi tavoitella lapsen edun toteutumista ja lapsen varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) myös määrittää johtajan tehtäväksi edistää toimintakulttuurin kehittämistä luomalla rakenteita ammatilliselle keskustelulle. Johtaja tukee oppivan ja omaa kasvatusvuorovaikutusta arvioivan työskentelevän kehitymistä. Karila ym. (2006) kirjoittaa ammattilaisten muodostamasta kasvattajien yhteisöstä, joka toimii toimintakenttänä kasvatusvuorovaikutukselle. Toimintakenttä muotoutuu yhteisesti neuvotellusta ja jaetusta perustehtävän tulkinnasta ja siihen sitoutumisesta. Ohjausasiakirjat määrittävät arvojen ja eettisyyden näkökulmasta yhteisen tulkintakehyksen. Toimintakenttää ja sen sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta ohjaa siis arvo-perusta ja kasvatuksen tavoitteet sekä vuorovaikutuskäytänteet. Puroila ja Estola (2012) ovat osoittaneet tutkimuksellaan, että varhaiskasvatuksen työntekijät tulkitsevat työtään kuitenkin viiden erilaisen tulkintakehyksen kautta: opetus, hoiva, hallinta, käytännöllisyys ja persoona. Näiden kehysten vaihtelu, limittäisyys ja muuntuminen muodostaa päiväkodin arjen ja työntekijöiden roolit ja identiteetin. Kasvatuksellisten periaatteiden, menetelmien ja niiden toteutumisen johtamisessa tulisi huomioida henkilöstön erilaiset lähtökohdat, eli ammattilaissukupolvet, koulutustaustat ja työn tulkitsemisen vaihtelevat näkökulmat sekä työntekijöiden persoonat.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) tuodaan vahvasti esiin lapsen edun ensisijaisuus varhaiskasvatusta suunniteltaessa, järjestäessä, tuotettaessa tai siitä päätettäessä. Institutionaalisen kasvatusvuorovaikutuksen tulee siis tähdätä lapsen edun toteutumiseen. Tämä velvoite perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kolmanteen artiklaan. Asiakirja velvoittaa henkilöstöä toimimaan myös kasvatusvuorovaikutuksessaan tietoisesti lapsen hyvää kasvua, kehitystä ja oppimista tukien. Henkilöstön tulee myös kehittää ja ylläpitää omaa ammatillista osaamista, sekä hyödyntää tutkittua tietoa. Lapsen kokema varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

Uusi Varhaiskasvatuslaki (540/2018) on tuonut *pedagogiikan* käsitteenä vahvasti määritteleväksi osaksi varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä. Pedagogiikka on monimerkityksellinen ja se määrittyy historialliskulttuurisesti, sekä eri aikoina eri tavoin. Tässä tutkimuksessa pedagogiikka määritellään Alila ja Ukkonen-Mikkolaa (2018) mukaillen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi, sekä tiede- ja tutkimusperustaiseksi ammattilaisten vuorovaikutukseksi ja menetelmiksi. Vastaavaa kuvausta käytetään myös Varhais-

kasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018), jossa mainitaan vielä erikseen varhaiskasvatuksen ammatillinen johtaminen. Samassa asiakirjassa määritellään myös pedagogisen toiminnan viitekehys, jonka tarkoitus on edistää lasten oppimista ja hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista. Pedagogiikka toteutuu siis lasten ja henkilöstön välisessä toiminnassa ja sen tulee läpäistä koko opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuus. Pedagogiikan voidaan siis ajatella olevan tavoitteellinen ja perusteltu menetelmä- ja vuorovaikutusohje, jota henkilöstö noudattaa työssään.

4 Epäammatillinen kasvatusvuorovaikutus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) luvussa 3.1 mainitaan toimintakulttuurin ei-toivotut piirteet. Käsitettä ei avata tarkemmin, mutta näiden piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen määritetään tärkeäksi osaksi toimintakulttuurin kehittämistä. Vastuu toimintakulttuurin kehittämisestä, rakenteista ja suunnasta on päiväkodin johtajalla. Kasvatusvuorovaikutus on osa toimintakulttuuria ja se määritellään toteutuvaksi erityisesti henkilöstön ja lasten, sekä ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Kaikki, joiden toimintaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) ohjaa, ovat velvoitettuja oman toiminnan ja toteutuneen varhaiskasvatuksen (sisältäen kasvatusvuorovaikutuksen) reflektioon, analysointiin ja kehittämiseen. Erityisesti mainitaan arviointi, eettisesti kestävä kasvu, kehittäminen ja oppiminen, sekä tavat, miten hyvä toimintakulttuuri ja vuorovaikutus mahdollistetaan. Tämä viittaa myös epäsuorasti siihen, että on olemassa arvojen vastaista, epäeettistä, sekä vääränlaista kasvatusvuorovaikutusta ja toimintakulttuuria. Epäammatillisuus määritellään luvussa 4.1.

4.1 Ammatillinen ja epäammatillinen kasvatusvuorovaikutus

Ammatillisuutta ja epäammatillisuutta voidaan tarkastella osaamisen eli kompetenssin kautta. Käsitteet eivät ole toistensa vastakohtia, vaan ne asettuvat ammatillisen osaamisen janalle limittyen toisiinsa ajallisesti ja määrällisesti. Anneli Ranki (1999) määrittelee kompetenssin (osaamisen) sisältävän niin työntekijän tiedot, taidot ja asenteet, kuin myös kokemuksen, uskomukset ja arvot sekä sosiaalisen verkoston. Ammatillinen osaaminen voidaan jakaa myös Häggiä (2010) mukaillen 1) ammatilliseen osaamiseen, 2) yliammatilliseen osaamiseen ja 3) meta-tason osaamiseen. Johtajan näkökulmasta ammatillinen osaaminen on esimerkiksi asiantuntemusta ja taitoa liittyen omaan ammatilliseen työhön ja asiantuntijuuteen. Tämä tarkoittaa tietoa ja ymmärrystä esimerkiksi lapsen hoidon, kehityksen ja oppimisen tarpeista ja tutkimuksellisista lähtökohdista, kasvatuksen ja koulutuksen alan hallinnasta sekä tietoa toimintaa määrittävistä normeista. Lisäksi tämä käsittää myös riittävän tiedon ja taidon johtamisesta. Yleisiä työtaitoja tarkoittava yliammatillinen osaaminen on esimerkiksi vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, systemiälykkyyttä ja yhteistoiminnallisuuden taitoja.

Johtajan meta-tason *osaamiseen* liittyy reflektio, oman toiminnan ohjaaminen, pedagoginen ajattelu, sekä taito säädellä omia tunteita ja persoonallisuuden piirteitä. Juujärvi, Myyry & Pesso (2007) määrittelevät ammatillisen toiminnan perustaksi yhtä lailla ammattitaidon, jolla tarkoitetaan koulutuksella ja kokemuksella hankittua pätevyyttä toimia ammatissa.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri koulutuksien ammattilaisia ja asiantuntijoita ja heitä velvoittaa ammattietiikka, asiakirjaohjaus ja lainsäädäntö. Ammattilaisella viitataan tässä yhteydessä alan kelpoisuusvaatimukset täyttävään henkilöstöön. Ammattimaisessa kasvatusvuorovaikutuksessa työntekijä osaa erottaa milloin ja miten tilanne tehdään lapsen etua tavoitellen, jos tarkoituksena on suojata lasta, vaikka vaaralta tai haitalta. Näissä tilanteissa työntekijän tulee toimia riittävän sensitiivisesti. Epäammatillinen toiminta osoittaa puutteita edellä mainituissa taidoissa. Tietotaito ei välttämättä riitä, tilanteiden arviointi epäonnistuu ja omaa toimintaa on vaikea reflektoida tai muuttaa. Haastavissa tilanteissa korostuu ammattilaisen taito pitää toiminta laadukkaana, omista tunteista huolimatta. Epäammatillinen piirre voi olla työntekijän kyvyttömyys säätää toimintaansa lapsen tarpeille sopivaksi ja sensitiiviseksi lapselle tyypillisin piirtein rakentaen yhteistä ymmärrystä (ks, Pursi, 2019).

Laadukas varhaiskasvatus on helpompi tunnistaa kuin heikkolaatuinen, jonka piirteitä on vaikea määritellä (Kalliala, 2008). Myös aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että viranomaisen epäammatillinen toiminta tunnistetaan, mutta ei osata kertoa miksi toiminta tulkitaan epäammatilliseksi (ks. Patja, Louhimo & Kääpä 2014, s. 22). Ammatillinen kasvatusvuorovaikutus noudattaa sille annettuja määräyksiä ja tukee esimerkiksi lapsen turvallista kiintymistä häntä hoitaviin työntekijöihin. Jatkuva huonosta hoidosta johtuva stressitila pakottaa vauvan ja taaperon sopeutumaan, joka vahingoittaa esimerkiksi keskushermostoa. Tämä johtaa häiriytyneeseen kiintymyssuhteeseen, jonka seuraukset voivat olla pitkäkestoisia ja näkyä esimerkiksi huonona itsetuntona ja vaikeuksina muodostaa pysyviä ihmissuhteita (Sinkkonen, 2004; Korpilahti, Kettunen, Nuotio & Jokela, 2019.) Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukevien prosessien näkökulmasta, lapsen ja aikuisen välinen heikko vuorovaikutus on haitaksi näiden taitojen kehitykselle (Määttä, ym., 2017).

Cambridgen online sanakirja (2021) määrittää käsitteen *unprofessional* siten, että profession tai ammatin asettamia vaatimuksia ei tavoiteta tai toimitaan niiden vastaisesti. Suomeksi sana voidaan ymmärtää ammattitaidoton, epäammattimainen tai epäammattillinen. Kotimaisten kielten keskuksen (2017) mukaan epäammattimainen ja epäammattillinen ovat synonyymejä ja ne katsotaan ymmärrettäväksi samoin. Kotimaisessa tutkimuksessa käytetään useita eri käsitteitä kuvaamaan sopimatonta ammattilaisen käytöstä. Käytetty käsite määrittyy täsmälliseksi tutkimuksen viitekehykseen sopivaksi, kuten kiusaaminen, seksuaalinen häirintä, kaltoinkohtelu, epäasiallinen työkäyttäytyminen tai kohtelu (ks. Sipiläinen, 2016; Vartia, Joki, Kalavainen, Olin & Pahkin, 2017; Ikonen & Halme, 2018; Juva, 2019). Näissä kaikissa on kuitenkin kyse myös työntekijän epäammattillisesta toiminnasta.

Epäammattillisuuden (*unprofessional behaviour*) käsitteen määrittelyn puuttuminen on ongelma myös lääketieteessä (Fargen, Drolet, Brian & Phillibert, 2016). Kansainvälisessä tutkimuksessa lääkäreiden epäammattillinen toiminta on todettu vaikuttavan potilassuhteeseen, hoidon laatuun ja turvallisuuteen (Rosenstein, 2011, 2015). Erilaisten epäammattillisuutta vähentämään pyrkivien interventioiden tutkimuksessa kävi ilmi, että tiedon lisäämisen strategiat eivät toimi toivotusti. Tulevaisuudessa tutkimuksen tulisi suuntautua siihen, millaisilla toimilla voidaan vaikuttaa käyttäytymisen muutokseen ja siinä tulisi erityisesti ottaa huomioon ammatillisuuden esteiden poistaminen ja institutionaalinen toimintakulttuuri (Tricco, ym., 2018.). Vastaavia tuloksia on saatu myös professionaalisuutta (*professionalism*) käsittelevässä tutkimuksessa (Burford, Morrow, Rothwell, Carter & Illing, (2014). Tutkijat myös esittävät, että ammatillisuus on käsitteenä sekava ja ei tulisi olettaa, että ammatillisuus on olemassa itsestään. Heidän mielestään toivotun käytöksen olettamisen sijaan, tulisi pyrkiä tunnistamaan sitä millaista se on käytöksenä ja organisaation tulisi tukea tässä kehittymistä. Epäammattillisuutta ja ammatillisuutta pitkään tutkinut lääkäri Jo Shapiro on yhteistyökumppaneineen kehittänyt organisaatiossa toimivan vertaistuki-intervention, jolla voidaan tehokkaasti vaikuttaa epäammattilliseen käytökseen (Shapiro, Whitemore, Tsen, 2014). Haastattelussa Shapiro (2018) tuo esiin, että epäammattillisuuden haitallisin muoto työyhteisössä, on toisten syyttäminen omista virheistä.

Hoitotieteessä epäammattillisuus jaetaan eri tavoin ilmenevään ja tasoiltaan lievään ja vakavaan toimintaan. Lievää epäammattillisuutta on taitojen ja arviointikyvyn puutteellisuus (Wolf 2012; Kim 2013;; Chiarella & Adrian 2014), välinpitämätön asenne asiakasta kohtaan (Fischer, Houchen ja Ferguson-Ramos, 2008; Doyle ym., 2014), epäeettinen

toiminta hoitotyössä (Raper & Hudspeth 2008; Hudson & Droppers 2011;), potilaan emotionaalisten tarpeiden laiminlyönti (Jones, Fitzpatrick ja Crake, 2008), salassapitovelvollisuuden rikkominen (Wolf 2012; Kim 2013; Chiarella & Adrian 2014) ja toimiminen sääntöjen vastaisesti tai laiminlyöden turvallisuutta (Raper & Hudspeth 2008, Hudson & Droppers 2011). Vakavaan epäammatillisuuteen kuuluu rikollinen toiminta ja seksuaalinen hyväksikäyttö (Jones ym., 2008, Raper & Hudspeth 2008, Hudson & Droppers 2011).

Hoitotieteessä epäammatillisuutta on määritelty tarkemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Tämä voi johtua siitä, että virheet voivat helposti johtaa näkyvään ja helposti todettavaan haittaan (vaiva ei parane tai huonontuu, kuolema, vamma). Aikuinen potilas voi myös antaa palautetta, ja lapset ovat harvoin täysin yksin saamassa hoitoa. Varhaiskasvatuksessa ilmenevä pitkäänkin jatkunut haitta, ei välttämättä heti näy kellekään ja seuraukset voivat ilmetä hyvin paljon myöhemmin. Kun lapsella huomataan oppimisen haasteita tms. esimerkiksi perusopetuksessa, harvoin lähdetään selvittämään, miksi lapsi ei saanut riittävää tukea haasteisiin varhaiskasvatuksen aikana. Epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen määrittelyn puute mahdollistaa ilmiön monimuotoisen ilmentymisen.

4.2 Väkivalta ja kaltoinkohtelu osana epäammatillista kasvatusvuorovaikutusta

Lapsien suojelemisen vaade tulee varhaiskasvatukseen kansainvälisistä sopimuksista ja tavoitteista. Yhdistyneiden kansakuntien tavoite on vuodesta 2009 ollut kieltää lapsen ruumiillinen kurittaminen kaikkialla maailmassa. Lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 19 velvoittaa sopimusvaltioita suojelemaan lasta kaikelta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, vahingoittamiselta ja pahoinpitelyltä, laiminlyönniltä tai välinpitämättömältä sekä huonolta kohtelulta. Vastaava velvoitus on myös silloin, kun lapsi on jonkin muun kuin laillisen huoltajansa hoidossa (LOS). Päiväkodeissa henkilöstöllä ja virkansa puolesta päiväkodin johtajalla on juridinen ja eettinen velvollisuus puuttua väkivallan ja kaltoinkohtelun epäilyyn ja ilmoittaa siitä, jotta voidaan selvittää lastensuojelullinen tarve (Lastensuojelulaki, 13.4.2007/417). Päiväkodissa tapahtuvaan työntekijän toiminnassa ilmenevään epäammatillisuuteen puuttuminen ja siitä ilmoittaminen, on henkilöstölle vaikeaa. Työntekijöiden on haastavaa ottaa puheeksi asioita ilman selkeitä toimintaohjeita, peläten samalla työolojen vaikeutumista. Puuttumattomuuteen vaikuttaa myös vallitseva epätietoisuus siitä, minkälainen kasvatusvuorovaikutus on epäammatillista. (Norberg, 2017.)

Väkivalta

Sosiaali- ja terveysministeriön (STM) alla toimiva terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on julkaissut *väkivaltakäsitteiden sanaston* (Bildjuschkin, ym., 2020), jonka tehtävä on yhdenmukaistaa termit ja käsitteet ammattilaisten käyttöön. Tässä työpaperissa väkivalta määritellään seuraavasti:

”Vallan, kontrollin tai fyysisen voiman tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista siten, että tämä kohdistuu toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään ja että tämä johtaa tai voi johtaa fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen, perustarpeiden tyydyttymättä jäämiseen tai kuolemaan.”

Väkivallan käsite on laajennettu koskemaan tavanomaisesti mielletyn väkivallan lisäksi myös tekoja, uhkauksia ja pelottelua. Kun mukaan otetaan lisäksi aie ja teko, eikä vain lopputulos, saadaan käsite kattamaan myös laiminlyönnin ja tekemättä jättämisen (Bildjuschkin, ym., 2020). Varhaiskasvatuksen työntekijän ja lapsen välillä vallitsee valtasuhde, jossa vanhemman, fyysisesti ja henkisesti kehittyneemmän henkilön on mahdollista kohdistaa edellä kuvattua väkivaltaa nuorempaan ja fyysisesti heikompaan sekä huolenpitoa tarvitsevaan yksilöön. Kalliala (2008) kiteyttää työntekijöiden käyttävän aina valtaa, halusi tai ei, tärkeintä on erottaa myönteinen ja kielteinen auktoriteetti. Tälle val-lankäytölle ei ole tarjolla riittävää ohjeistusta, eikä varhaiskasvatuksessa toteutettavalle kiinnipidolle, fyysiselle rajoittamiselle tai tilasta poistamiselle yms. ole riittävää ohjetta. Kiinnipito herättää työntekijöissä hyvin vaihtelevia tuntemuksia ja käsitykset käytännöistä eivät ole yksiselitteisiä (ks. Munter, 2014).

Kaltoinkohtelu

Kaltoinkohtelu on käsitteenä rajatumpi ja toteutuu erityisesti vastuu-, luottamus- ja valtasuhteissa, joissa *”negatiivinen tekeminen ja tekemättä jättäminen kohdistuu heikom-massa asemassa olevaan, esimerkiksi lapseen”* (Bildjuschkin, ym., 2020). Lapsen voi kohdistua niin fyysistä kuin psyykkistäkin, eli henkistä väkivaltaa. Fyysiseen väkivaltaan liittyy aina myös psyykkinen väkivalta. Psyykkistä väkivaltaa voi esiintyä myös yksinään ja sen tunnistaminen voi olla vaikeaa. Laajat tutkimukset ovat osoittaneet, että laimin-lyönnistä seuraa lapselle pitkäaikaisempia ongelmia, kuin fyysisestä pahoinpitelystä (Lasten kaltoinkohtelun tunnistaminen ja siihen puuttuminen: Hoitosuositus, 2008). Pit-käaikainen kaltoinkohtelu vaikuttaa esimerkiksi älyllisen tason laskemiseen ja muistin heikkenemiseen (Pihko, 2014). Varhaiskasvatuksessa lapsen laiminlyönnin voidaan aja-tella olevan ohjaavien asiakirjojen, sekä tutkimuksien asettaman laadun tason määrittystä heikompa toteuttamista. Lapsi ei saa siis kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle riittävää tukea tai lapsen fyysisistä, henkisistä, emotionaalisista ja perushoidollisista tarpeista ei huolehdita.

Varhaiskasvatusta toteuttaa koulutetut ammattilaiset, joiden toiminnalle asetetaan lakien ja ohjausasiakirjojen puolelta enemmän vaatimuksia, kuin esimerkiksi huoltajille kotikasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa ainoastaan lapsen perustarpeista huolehtiminen ei ole riittävää. Median keskusteluissa usein esiin nouseva pienten lasten turva ja ”sylittely” ei riitä, vaan varhaiskasvatuksen tulee toteutua täysimääräisesti sitä ohjaavien asiakirjojen mukaan. Tietyssä mielessä voidaan ajatella, että huonosti toteutettu varhaiskasvatus on ”pedagogista laiminlyöntiä”. Voidaan pohtia, missä kohtaa toteutunut varhaiskasvatus on niin heikkolaatuista, että voidaan puhua opetus- ja hoitovirheestä tai vahingosta. Miten määritellään varhaiskasvatuksen laadun alataso, jota ei saa alittaa, ja sopiva käsitteistö kuvaamaan laadun heikkoa tasoa?

Kuritusväkivalta

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu *Älä lyö lasta!* (2010) kiteyttää kuritusväkivallan määrittelyn kasvatusvuorovaikutuksen näkökulmasta seuraavasti:

”Kuritusväkivalta on toimintaa, jolla aikuinen pyrkii fyysistä ylivoimaa käyttäen aiheuttamaan lapselle kipua tai epämukavavan olon, mutta ei fyysistä vammaa, rangastakseen, tai säädelläkseen lapsen käyttäytymistä.”

Kasvatukseen liittyvä kuritusväkivalta on Suomessa kielletty lailla 1983 (Lastensuojelun käsikirja, 2017). Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (8.4.1983/361) luvussa 1. §1 todetaan myös, että lasta ei saa alistaa ja ruumiillisesti kurittaa tai kohdella muulla tavalla loukkaavasti. Kuritusväkivalta on lapsen rankaisua tai hänen käyttäytymisensä säätelyä tahallisesti kipua aiheuttamalla (myös henkistä). Lapsen retuuttamista ja muuta kipua aiheuttavaa kovakouraista käsittelyä pidetään myös kuritusväkivaltana. Tyypillisempää on läpsiminen, läimäytykset, töniminen, repiminen, luunappi, tukistus ja piiskaaaminen. Kuritusväkivalta voi olla myös henkistä. Uhkailu, vähättely tai ilkkuminen on myös lapsen rankaisua ja tuottaa henkistä kipua. Kuritusväkivalta aiheuttaa myös älyllisen kehityksen hidastumista ja psyykkisiä ongelmia. (*Älä lyö lasta!* 2010.)

Kuritusväkivaltaa kokeneet lapset tulevat muita todennäköisemmin pahoinpitelämään kumppaniaan myöhemmin tai syyllistymään rikoksiin (Ellonen, 2012). Henkinen väkivalta on ilmiönä ja toimintana sellaista, että sen tunnistaminen, määrittely ja todistaminen sekä puheeksi ottaminen, on vaikeampaa verrattuna muuhun väkivaltaan tai hoidon laiminlyömiseen (Rees, 2010). Lapsen kaltoinkohtelusta on tutkimuksien mukaan laaja-alaisia ja pitkälle aikuisuuteen ja yli sukupolvien periytyviä vaikutuksia. Kaltoinkohtelun seurauk-

sia ovat mm. ahdistuneisuus, aggressio, huono fyysinen kunto, oppimisen haasteet, korkeampi itsemurhariski, trauman jälkeinen stressihäiriö, nuorisorikollisuus ja huumeiden ja alkoholin väärinkäyttö (ks. Leeb, 2008.)

4.3 Velvollisuus ilmoittaa epäammatillisesta kasvatuvuorovai- kutuksesta

Varhaiskasvatuksen koko henkilöstö on Lastensuojelulain 13.4.2007/417 pykälä 25 mukaan velvollisia ilmoittamaan mikäli:

”...hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää mahdollista lastensuojelun tarpeen selvittämistä”

Varhaiskasvatuksen siirryttyä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle, suurin osa sosiaalihuollon lainsäädännöstä jäi pois. Nykyisessä varhaiskasvatuslaissa ei siis ole henkilökunnan ilmoitusvelvollisuutta koskevaa pykälää. Tutkimuksen kirjoitushetkellä Sanna Marinin hallituksen esitys (HE 249/2020) eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta on lausuntokierroksella ja tämä lisäisi henkilöstölle velvollisuuden ilmoittaa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen kohdistuvasta epäkohdasta tai uhasta. Laki on tarkoitettu tulemaan voimaan 1.8.2021. Laissa täsmennetään, että sen tavoite on parantaa varhaiskasvatuksen laatua velvoittamalla henkilöstöä havaitsemaan ja ilmoittamaan, mikäli toiminta ei edistä lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista, sekä hyvinvointia.

Ruotsissa varhaiskasvatusta säädellään koululailla (Skollag 2010:800). Lain kohdassa kuusi säädetään loukkaavasta kohtelusta, jolla tarkoitetaan sellaista käyttäytymistä, joka loukkaa lapsen ihmisarvoa. Loukkaavan kohtelun katsotaan voivan tapahtua niin lasten välisissä suhteissa, kuin henkilöstön ja lasten välillä. Laki velvoittaa henkilöstöä ehkäisemään loukkaavaa kohtelua. Henkilöstö on myös ilmoitusvelvollinen ja tieto tulee viedä rehtorille, joka ilmoittaa eteenpäin varhaiskasvatuksen järjestäjälle. Skolinspektionen valvoo varhaiskasvatusta ja että siellä toimitaan lain velvoitteiden mukaan. Norjassa varhaiskasvatuksesta säädetään lailla päiväkodeista (Lov om barnehager, Lov-2005-06-17 Nr 64). Tähän lakiin on tarkoitus tulla vuoden 2021 alussa lisäys säännöksistä, joilla turvataan lapsen oikeus hyvään psykososiaaliseen ympäristöön. Henkilöstöllä on velvollisuus puuttua ja ilmiäntää väkivalta, kiusaaminen, häirintä ja syrjiminen, jotka ovat riski lapsen hyvinvoinnille. Laki velvoittaa henkilöstöä ilmoittamaan esihenkilölleen, jos epäilee tai tietää jonkun työntekijän rikkomuksesta.

Islannissa ja Tanskassa varhaiskasvatusta säätävissä laissa ei ole merkitty henkilöstölle ilmoitusvelvollisuutta loukkaavasta lapsen kohtelusta. Englannissa varhaiskasvatusta ohjaa Childcare Act 2006, joka sisältää ohjeita laadusta ja palvelun tuottamisesta. Velvoittava opetussuunnitelma varhaiskasvatukselle (Early Years Foundation [Stage Learning and Development Requirements] 2007) antaa selkeämmät määrittelyt toiminnalle ja järjestämiselle. Opetussuunnitelma velvoittaa henkilöstön linjaamaan ja panemaan täytäntöön menettelyn lasten turvallisuudesta huolehtimiseksi. Henkilöstön tulee tunnistaa tilanteet, joissa työntekijä laiminlyö tai kaltoinkohtelee lasta.

Irlannissa varhaiskasvatusta säädellään lastensuojelulaissa (Child Care Act 1991). Varhaiskasvatusta ohjaa myös Aistear- opetussuunnitelma. (Early Childhood Curriculum Framework, 2009). Children First -laki (Children First Act 2015) lisää tietoisuutta lasten laiminlyönneistä ja siinä säädetään lasten parissa työskentelevien ilmoitusvelvollisuudesta. Tällaisesta esimerkkinä on lapsen hoidon laiminlyönti tai fyysinen ja psyykinen hyväksikäyttö.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ilmoitusvelvollisuutta kuvataan hyvin eri tavoin eri maiden varhaiskasvatusta säätelevissä laeissa. Tavoitteet ovat samat lapsen turvallisuuden ja hyvinvoinnin lisääminen, jotta optimaalinen kasvu, kehitys ja oppiminen mahdollistuu. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustilain muuttamisesta (2020) pyrkii edistämään tätä tavoitetta ja lisätä ennakollista valvontaa, sekä henkilöstön keinoja puuttua epäkohtiin. Voidaan kuitenkin pohtia, millaista käytännön koulutusta ja työvälineitä tämä tulee vaatimaan, jotta kynnyks oman työtoverin toimintaa koskevasta epäkohdasta ilmoittamiseen madaltuu riittävästi.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen ilmiötä analysoiden päiväkodin johtajien käsityksiä epäammatillisuudesta ja siihen liittyvästä johtamisesta. Koska aiheesta ei ole merkittävästi edeltävää tutkimusta, on ilmiötä kuvaileva lähtökohta parempi, kuin selittävä (Metsämuuronen, 2011). Tähän sopii myös kuvailevalle määrälliselle tutkimukselle tyypillisin keinoin kerätty ja analysoitu aineisto. (Vilkkä, 2017). Fenomenografia tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena ja analyysimenetelmänä sopii myös hyvin kasvatustieteen ilmiölle, jota on tutkittu vähän (Niikko, 2003; Huusko & Paloniemi, 2006).

Tutkimuskysymykset muotoutuivat aineiston, teorian ja oman tutkijaintressin välisessä prosessissa. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui seuraavat:

1. Millä tavoin johtajat käsittävät epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen?
2. Millä tavoin johtajat kokevat epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen johtamisen?
3. Millä tavoin johtajat kokevat kasvatusvuorovaikutuksen haastavat tilanteet?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen käytännön toteutusta, menetelmiä, aineiston keruuta ja analyysiä perustuen fenomenografisen ja monimenetelmäisen tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimusasetelma on fenomenografinen ja tutkimuksen kohteena ovat epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen ilmiö ja siitä johdetut erilaiset käsitykset ja niiden erilaiset kokemukset ja niiden vaihtelu. Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää johtajien käsityksiä, sekä niiden keskinäisiä vaihtelua (Huusko & Paloniemi, 2006; Kakkori & Huttunen, 2014). Tutkimuskysymyksiin vastataan aineistolla, joka on kerätty määrällisenä ja laadullisena. Johtajuuden ja epäammatillisuuden molempien ollessa moniulotteisia ilmiöitä, niiden tutkiminen monimenetelmäisesti on perusteltua. Monimenetelmällisyys on perusteltua, kun sen katsotaan tuottavan paremman ymmärryksen tutkimusongelmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski, 2019).

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen fenomenografinen ja monimenetelmäinen lähtökohta ottaa huomioon, että epäammatillisuus ja siihen liittyvä johtaminen on hyvin moniulotteinen ja monipuolinen ilmiö. Näistä ilmiöistä ihmisen muodostamia käsityksiä epäammatillisuudesta tutkitaan empiirisesti. Tässä monimenetelmäisessä tutkimuksessa metodisen integraation lähtökohta muodostuu siitä, että kasvatusvuorovaikutuksen epäammatillinen luonne nähdään sekä määrällisenä, että laadullisena (Seppänen-Järvelä, Åkerblad, & Haapakoski, 2019). Kiinnostuksen kohteena ovat laadullisesti ja määrällisesti vaihtelevat tavat ymmärtää epäammatillisuutta (Syrjälä, 1994). Tutkimuksen pääkäsitteiden ja teemojen teoreettinen tarkastelu antoi pohjaa ja lähtökohtia empiirisen aineiston hankintaan ja sen analyysiin. Fenomenografinen tutkimus ei tarkastele ihmisen psyykkisiä prosesseja, vaan kuvaa sitä, miten eri ajattelun muodot esiintyvät tai miten toimet heijastavat vastaajan kokemaa maailmaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa merkittävää on toisen asteen näkökulma, jolloin se kuvaa maailmaa sellaisena, kuin toiset sen käsittävät ja kokevat (Uljens, 1993). Tässä tapauksessa se tarkoittaa johtajien käsityksiä ja kokemusta epäammatillisuudesta. Fenomenografian kehittänyt ruotsalainen Ference Marton (1994) kuvaa Kakkorin ja Huttusen (2014) kirjoituksen mukaan toisen asteen näkökulmaa orientaatioksi ihmisten käsityksiin maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä. Tästä muodostuu siis käsityksiä toisten käsityksistä. Kakkori ja Huttunen (2014) jatkavat, että Martonin (1994) tutkimuksissa analyysin kautta huomattiin selvästi eroavia ymmärtämisen tapoja ja että niitä on rajoitettu määrä. Tässä tutkimuksessa nämä vaihtelevat ymmärtämisen tavat

ovat johtajien käsitykset ja kokemuksen kasvatusvuorovaikutuksen epäammattillisista piirteistä. Käsitystä ja ymmärtämisen tapaa voidaan käyttää synonyymeina kokemukseksi (Niikko, 2003). Epäammattillisuuden käsitteellä ei siis tarkoiteta vastaajan mielipidettä, vaan pysyvää konstruktiota ilmiöstä ja sen varassa tapahtuvaa uuden informaation käsittelyä. Käsitteellä ei aina tarvitse olla vastinetta fyysisessä maailmassa. Tällaisia vain ihmisten ajattelusta riippuvia asioita on esimerkiksi tieto (Syrjälä, 1994). Tässä tutkimuksessa puhutaan vastaajien epäammattillisuuden kokemuksesta ja käsityksestä johtajuuden kontekstissa.

Tutkimus on asetelmaltaan kertaluontoinen poikittaistutkimus, jonka aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulomakkeella. Monimenetelmäisyyden metodisen integraation näkökulmasta näin saatiin kerättyä aineistoa määrällisestä ja laadullisesta näkökulmasta ja niillä pyritään saavuttamaan yhteinen tavoite (Seppänen-Järvelä, ym., 2019). Tutkimus kuvaa epäammattillisuuden ilmiötä tiettynä ajankohtana, ja sitä mikä epäammattillisuuden käsittämisen ja kokemisen vallitseva tila sillä hetkellä johtajien keskuudessa on. Valitusta lähtökohdasta ja kyselymenetelmästä riippuen aineisto voidaan analysoida myös laadullisin menetelmin, vaikka lähtökohdat ovat määrällisessä tutkimuksessa, tai aineistojen raja-aitoja voidaan muuten ylittää (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg, 2017; Seppänen-Järvelä, 2019). Epäammattillisuudessa on mielenkiintoista se, minkälaista sen laadullisen kokemuksen vaihtelu on, kuin myös se, miten se koetaan määrällisesti; kuten esimerkiksi miten usein epäammattillisuutta johtajien mukaan ilmenee.

Fenomenografiassa käytetään aineiston hankinnassa tyypillisesti teemahaastatteluja, mutta puolistrukturoitu haastattelulomake on mahdollinen, jolloin voidaan hyvin käyttää myös määrällisiä menetelmiä (Kakkori & Huttunen, 2014). Häkkinen (1996) viittaa Dahlgrenin (1989), Prosserin (1994) ja Svenssonin (1989) tutkimuksiin todetessaan, että määrällisiä kuvaustapoja on otettu osaksi käsitysten kuvaamista. Kyselytutkimus mahdollistaa hyvin aineiston vertailun ja kuvailun, joka oli oleellista, jotta epäammattillisuuden käsittämisestä johtajien keskuudessa saatiin selkeä kuva ja tutkimuskysymyksiin voitiin vastata monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2010, s. 134).

Häkkinen (1996) viittaa myös useisiin tutkijoihin todetessaan, että samassa tutkimuksessa voidaan kerätä sekä määrällistä, että laadullista aineistoa. Vehkalahti (2008) tarkentaa, että myös laadullisin menetelmin kerättyjä vastauksia voidaan esittää määrällisin menetelmin, kuten toisen tutkimuskysymyksen kohdalla on tehty. Aineiston määrällinen

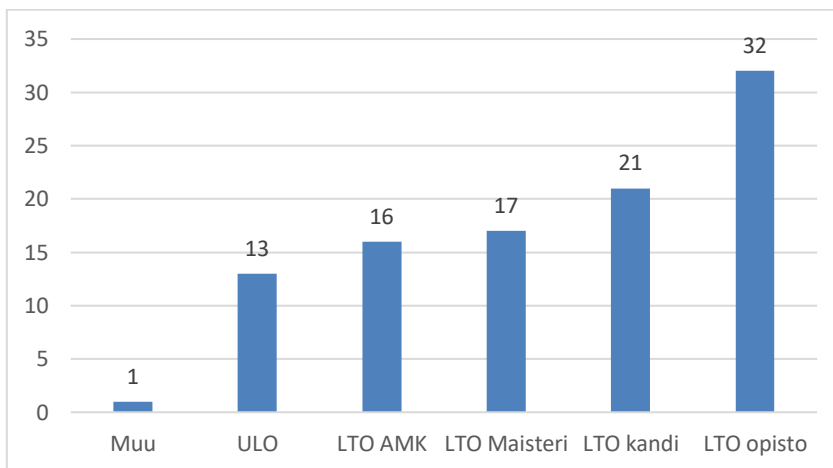
ja laadullinen keräys ja analyysi antaa ilmiöstä monipuolisemman kuvan, kuin menetelmät yksinään. Olennaista kokonaisuudessa on valita tarkoituksenmukaiset menetelmät, joilla tutkia ilmiötä. Seppänen-Järvelä ym., (2019) viittaa muihin tutkijoihin täsmentäessään, että monimenetelmäistä tutkimusta tehtäessä tulee kiinnittää erityisesti huomiota, eri käytännön prosesseihin, eli tapaan millä aineistot tuodaan vuoropuheluun keskenään. Analyysistä tarkemmin alaluvussa 6.3.

6.2 Kohderyhmä ja aineiston hankinta e-lomakkeella

Tutkimus on teemallista jatkoa kandityölle (Norberg, 2017), jossa aineisto koottiin kyselylomakkeella päiväkotien hoito- ja opetushenkilökunnalta. Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin lomakekyselynä päiväkodinjohtajilta. Lomake oli paras vaihtoehto tavoittaa vastaajia laajalti ja niin, että tiedot ovat suoraan siirrettävissä tietokoneelle muihin ohjelmin analysointia varten. Vastauksia kerättiin ensin yhdestä kunnasta sähköpostilla, käyttäen Google Formsin sähköistä puolistrukturoitua kyselylomaketta. Vastauksia tuli vain seitsemän. Lomakekyselyssä kato on yleistä ja tutkija voi joutua muistuttamaan vastaamisesta (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2010). Vastaajien muistuttaminen ei tuottanut juurikaan tulosta, joten kysely lähetettiin tammikuussa 2020 OAJ:n avustuksella kaikille heidän jäsenrekisterissä oleville päiväkodin johtajille (661). Osasta osoitteista (39) tuli ilmoitus, ettei viesti mennyt perille. Myös joitakin lomailmoituksia tuli automaattivastauksena. Kohderyhmä rajattiin koskemaan suomenkielisiä kunnallisia päiväkodin johtajia. Lopullisia vastauksia tuli yhteensä 76. Ensimmäisen kyselyn alhaiseen vastausmäärään voi vaikuttaa myös se, että vastaajat tulivat tietyltä samalta alueelta ja se laski motivaatiota vastata arkaluontoiseen aiheeseen. Kyselyn laajentaminen koko Suomen alueelle laski todennäköisesti kynnystä vastata. E-lomake täytettiin tietokoneella ja päiväkotien johtajien työn näkökulmasta tämä on hyvä tapa tavoittaa heitä laajasti.

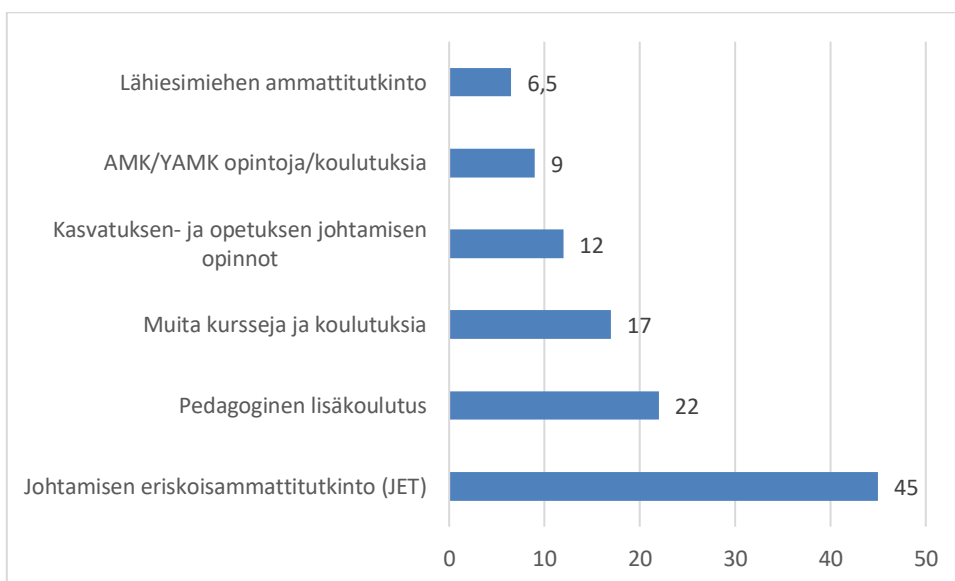
Johtajat vastasivat aluksi muutamiin taustakysymyksiin, jotka kuvastavat heitä vastaajajoukkona. Vastaajien koulutustaustat vaihtelivat odotetusti kelpoisuusehtojen mukaan (Taulukko 1). Lastentarhanopettajaopiston käyneet oli suurin vastaajaryhmä (32 %), yliopistokoulutettujen ryhmä oli yhteenlaskettuna suurin, mutta kandidaatin (21 %) ja maisterin (17 %) koulutukset jaettiin omiksi ryhmikseen. Sosiaalialan koulutettuja (sosionomi AMK, YAMK ja sosiaalikasvattaja) opettajia vastaajista oli 16 % ja uudenmuotoisen lastentarhanopettajan koulutuksen oli saanut 13 %. Ilman kelpoisuutta tuottavaa koulutusta päiväkodin johtajana työskenteli 1 % vastaajista.

Taulukko 1. Vastanneiden peruskoulutukset prosenttiosuuksina (%) esitettynä.



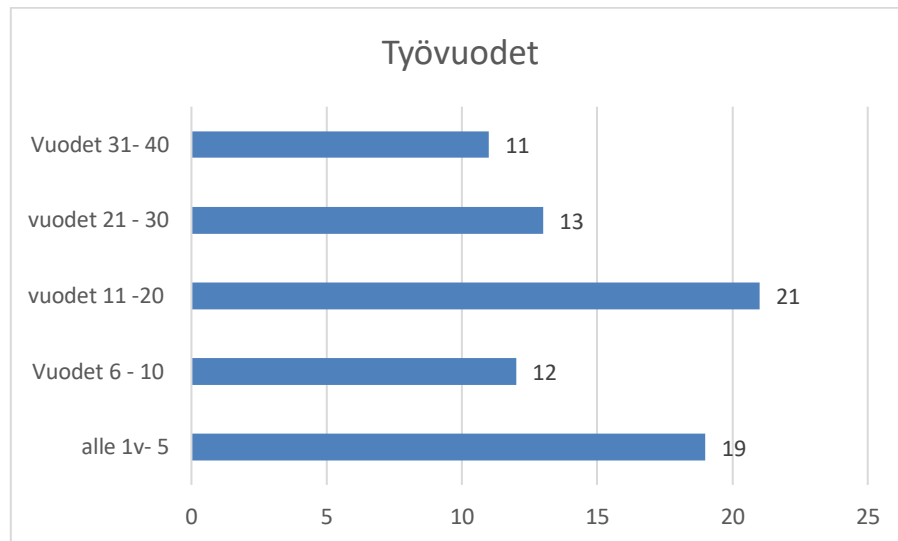
Johtajilta kysyttiin myös johtamiseen liittyvistä tutkinnoista ja koulutuksista. Yleisin johtajuuskoulutus oli JET - johtamisen erikoisammattitutkinto (45 %). Toiseksi yleisin oli jonkinlainen pedagoginen kurssi tai koulutus (22 % vastaajista). Kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopinnot oli käynyt 12 % vastaajista. Taulukko 2. kuvastaa eri vaihtoehtojen esiintyvyyttä aineistossa perustuen siihen, kuinka usein niitä mainittiin. ”Muita kursseja ja koulutuksia” -kategoria sisältää edellä mainittujen kategorioiden ulkopuolelle jäävät maininnat, kuten ”kaikenlaista hömpää”, talouden, eri ideologioiden tai johtamisoppien koulutukset ja kurssit. Johtajuuskoulutuksia ja kursseja mainittiin hyvin paljon erilaisia, joten niiden esittäminen yleisyyden mukaan ja kokoavissa kategorioissa on selkeämpää.

Taulukko 2. Eri johtajuuskoulutusten maininnat aineistossa (%)



Taustakysymyksenä kysyttiin vielä vastaajien työvuosia esimiestehtävissä. Vastaajien työkokemusvuodet (Taulukko 3.) jakaantuivat suhteellisen tasaisesti vaihtoehtojen alle 1-vuotta ja 40- vuotta välille. Suurin osa vastaajista oli työskennellyt esimiestehtävissä välillä alle 1 ja 20 v (68,4 %).

Taulukko 3. Vastaajien työvuodet (%)



Taustakysymysten perusteella vastaajajoukko on monipuolinen ja edustaa hyvin päiväkodin johtajia Suomessa. Kaikista kelpoisuuden tuottavista koulutuksista löytyi vastaajia ja ammattiintulovuodet olivat suhteellisen tasaisesti edustettuna. Johtajuuden lisäkoulutukset ja tutkinnot olivat odotetusti hyvin moninainen kokonaisuus työnantajan, kouluttajien, yliopistojen, AMK:n, opistojen ja muiden koulutustahojen järjestämiä erilaisia kokonaisuuksia.

Lomake

Lomake toteutettiin Google Forms- alustalla ja se lähetettiin vastaajille sähköpostilla. Kyselyn teemat ja kysymykset muotoiltiin perustuen siihen, mitä epäammatillisesta kasvatusvuorovaikutuksesta ja johtajuudesta tiedettiin, perustuen gradututkijan kokemukseen ja teoreettiseen perehtyneisyyteen (Metsämuuronen, 2011). Saatekirjeessä (Liite 1.) painotettiin vastaajan anonymiteettisuoja ja aineiston käsittelyä siten, että yksittäistä vastaajaa ei voisi tunnistaa raportoinnista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Lomaketta testattiin muutamilla testivastaajilla ja sitä korjattiin sekä muutettiin saadun palautteen perusteella. Lomakkeen rakenteessa pyrittiin vaihtelevuuteen, jotta vastaaminen sujuisi mielekkäästi. Kysymysten asettelussa huomioitiin se, että erilaiset käsitykset voivat tulla

aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006). Monimenetelmäisyyden näkökulmasta lomakkeen avoimet ja määrälliset kysymykset suunniteltiin siten, että niiden analysointia ja tuloksia voidaan hyödyntää vastauksiksi samaan tutkimuskysymykseen. Näin tehtiin esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla (ks. alaluku 6.3).

Lomake oli kymmenosainen: 1. tutkimuksen esittely ja 2. informaatio, vastaajien taustatiedot, 3. Huomautus ja kurinpidolliset menettelyohjeet, 4. Ei-toivotun toimintakulttuurin ja epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen yleisyys työpaikallasi, 5. Kasvatusvuorovaikutustilanteiden arviointi, 6. Puuttuminen kasvatusvuorovaikutustilanteisiin, 7. Tilanteiden yleisyys työpaikallasi, 8. Tilanne esimerkit, 9. Johtajien kokemat haastavat tilanteet sekä 10. Viimeisen kysymyksen aika ja kiitokset.

Otsikot olivat näkyvissä vastaajille ja osiot aina omilla sivullaan. Lomakkeessa saattoi liikkua taaksepäin, jos halusi muuttaa vastausta. Koska vastaamisen kysymyksiin saattoi olettaa olevan vastaajille mahdollisesti vaikea, ja jopa ”tunnustuksen omaista”, korostui lomakkeen ja kysymysten laadinnan merkitys tutkimuksen onnistumisen tehostamiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Lomakkeen viimeinen kysymys oli avoin kysymys vastaajien kirjoittaa asiasta mitä itse halusivat. Tätä osiota ei raportoida tuloksissa, mutta vastaukset antoivat kuvan johtajien kiinnostuksesta aiheeseen ja toiveesta saada asiasta lisää tietoa. Lomaketta laadittaessa käytettiin käsitettä ei-toivottu (OPH, 2018) sekä käsitettä epäammatillinen. Lomakkeen sisällöstä kerrotaan tarkemmin aineiston analyysiä kuvaavassa luvussa (6.2).

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston luokittelussa ja tulkinnessa käytettiin apuna kontekstianalyysiä, joka tarkoittaa sitä, että tavoitellaan toisen asteen näkökulmaa ja tuloksena saadut kategoriat ovat riippuvaisia ilmiön luonteesta, aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä keskityä yksittäisiin vastaajiin (Häkkinen, 1996). Tutkimuksen konteksti on varhaiskasvatuksen johtajien kokemukset kasvatusvuorovaikutuksen epäammatillisuudesta heidän työpaikoillaan päiväkodeissa. Aineisto kokonaisuutena ja siitä johdettavat kuvauskategoriat ovat osineen suhteessa toisiinsa, eli ne jakavat yhteisen kontekstin. Fenomenografisen analyysin tulos on kuvata vastaajien käsityksiä systemaattisesti ja päätulokseksi muodostuu kuvauskategorioita, jotka edustavat aineistosta muodostuneita ajattelutapoja yleensä (Häkkinen, 1996). Nämä käsitykset kuvaavat vaihtelua, jota esiintyy aineiston perusteella.

Aineiston hankinta edellytti aiheeseen ja pääkäsitteisiin perehtymistä. Epäammatillisuuden, kasvatusvuorovaikutuksen ja johtajuuden käsitteisiin perehtyminen vaikuttaamyös siihen, miten aineistoa tulkitaan. Esimerkiksi teoriassa esitelty epäammatillinen kasvatusvuorovaikutus, johon liittyy tarkoin määriteltyjä asioita, kuten kaltoinkohtelu, väkivalta tai kuritusväkivalta, määrittää myös sitä, miten aineistoa tulkitaan ja analysoidaan. Näiden laissakin tarkoin määriteltyihin käsitteisiin perehtyminen oli tärkeää ennen kyselylomakkeen luomista, ja ne vaikuttavat myös siihen, miten aineistoa tulkitaan ja analysoidaan. Monimenetelmäisen tutkimuksen näkökulmasta asennetta mittaavien Likert-asteikollisten kysymysten laatiminen vaati sen, että epäammatillisuuden ilmiötä kuvattiin väittämiin, sen teoreettisen määrittelyn ja käsitteiden mukaisesti. Aiheeseen perehtyneisyys auttoi myös tulkitsemaan aineistoa tietoisesti teoreettinen viitekehys huomioiden. Larssonin (1986), mukaan teoreettinen tuntemus on tärkeää sen vuoksi, että tutkijalla on selkeä kuva siitä, mitä ilmiötä hän haluaa analysoida. Analyysin tuloksena muodostuneet kuvauskategoriat ovat abstrakteja ajatusrakennelmia, joilla on vahva yhteys empiiriseen asiayhteyteen. Aineistosta etsittiin epäammatillisuuden näkökulmasta merkityksellisiä ilmauksia. Määrällisen ja laadullisen aineiston hankinnan, analyysin ja tulosten yhdistämisessä on oleellista, että ne keskittyvät riittävästi samaan asiaan (Pitkäniemi, 2015).

Likert

Vastaajien käsitysten vaihtelua tutkittiin Likert-asteikollisella mittarilla, jossa vastaajien tuli arvioida, kuinka ammatillisia tai epäammatillisia esitetyt tilanteet ovat. Likert asteikon idea on, että keskikohdasta lähtien toiseen suuntaan samanmielisyyys kasvaa ja toiseen samanmielisyyys vähenee (Vilkka, 2017). Arviot annettiin asteikolla: 1. Täysin epäammatillista, 2. Jonkin verran epäammatillista, 3. Jonkin verran ammatillista, 4. Täysin ammatillista, 5. En osaa sanoa. Vastaukset siirrettiin Excel-taulukko-ohjelmaan, jossa 16 tilannetta yhdistettiin ennalta asetettujen epäammatillisuuden kategorioiden mukaan (fyysinen, epäammatillinen, sosioemotionaalinen ja perushoito). Likert on järjestysasteikko, jonka vastauksista voidaan laskea prosenttiosuuksia eri vaihtoehdoille (Vilkka, 2017). Vastauksista koottiin taulukot kuvaamaan vastaajien arvioita prosentuaalisesti mainituista kategorioista. Taulukko on hyvä visuaalinen tuki, kun halutaan antaa kuva arvojen jakautumisesta otoksessa (Vilka, 2017). Vastaajat arvioivat myös, ilmeneekö vastaavia tilanteita heidän työpaikoillaan (kyllä tai ei – vastaukset) ja kuinka useasti he kohtaavat tilanteita, jossa työkaveri käyttäytyy epäammatillisesti (En kertaakaan, Kerran pari vuodessa, Kuukausittain, Viikoittain, Päivittäin). Nämä vastaukset koottiin pylvästaulukoksi, joissa näkyy vastaajien vastaukset prosenttiosuuksina. Tämä analyysi ja tulokset vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millä tavoin johtajat käsittävät epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen?*

Avoimet kysymykset

Kyselylomake koostui vaihdellen monivalinta-, likert- ja avoimista kysymyksistä. Lomakkeesta analysoitavaksi otettiin seuraavat avoimet kysymykset: Miltä sinusta tuntuu ylipäänsä puuttua työntekijän epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen johtajuuden näkökulmasta? ja Kuvaile yhtä itsellesi erityisesti haastavaa johtajuustilannetta, jossa puutuit työntekijän epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen? Avoimet kysymykset kohdistuivat erityisesti kokemuksen tunteeseen ja myös johdatti vastaajaa kertomaan haastavasta johtajuustilanteesta omin sanoin.

Ensimmäinen avoin kysymys:

Miltä sinusta tuntuu ylipäänsä puuttua työntekijän epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen johtajuuden näkökulmasta? analysoitiin ensin etsimällä puuttumisen tunnetta kuvaavia merkitysyksiköitä, jotka voivat olla yksittäisiä, sanoja, lauseita tai pitkiäkin puheenvuoroja (Huusko & Paloniemi, 2006). Aineistosta merkittiin korostusvärillä merkitysyksiköt ja ne siirrettiin uuteen tiedostoon. Näistä laskettiin yhteen negatiiviset, positiiviset ja vaihtelevat tunnekokemukset omiksi luokikseen.

"Vaikea paikka." = negatiivinen

"Helpompi puuttua jos itse näkee tilanteen. Jos joku työkaveri kertoo havainnoistaan ja sanoo että älä sitten kerro että minä sanoin puuttuminen on haastavampaa." = vaihteleva tunne

"Ei vaikealta koska minulla on velvollisuus työnjohdollisesti siihen puuttua. Tavan voin valita ja tavoitteenani on antaa kehittymisen mahdollisuus asianosaiselle. Huomautus, varoitus menettely on tiedossa työyhteisössä ja sen tarvittaessa kirjastan - todeten, en uhkaillen. Sen mukaan prosessi etenee jos tilanne niin edellyttää." = positiivinen tunne

Lasketut tunnekokemukset koottiin taulukoksi, joka kuvastaa, miltä puuttumisen kokemus tuntui, muista käsityksistä huolimatta. Eri tavoin käsitettynä tilanne saattoi silti tunnekokemuksena olla samanlainen. Puuttuminen saatettiin käsittää tärkeäksi johtajan työtehtäväksi, mutta samalla se koettiin tunnepuolella vaikeaksi tai kurjaksi. Tätä käsitysten ja tuntemusten vaihtelevuutta kuvasti aineisto laadullinen kontekstianalyysi, jossa etsittiin kaikkea vaihtelua käsityksissä puuttua epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen. Aineistoon merkittiin korostusvärillä merkitysyksiköt ja ne siirrettiin uuteen tiedostoon. Merkityksiä etsiessä aineisto luettiin useita kertoja, jotta löydetty yksiköt olivat merkittäviä siinä kontekstissa ja että ne jakavat sille tyypilliset piirteet (Niikko, 2003; Häkkinen, 1996). Merkitysyksikköjen kokoamisen jälkeen ne ryhmitellään, etsien samankal-

taisuuksia ja erilaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa ryhmistä luotiin kategorioita ja lopulta neljännessä kuvauskategorioita. Tämän aineiston kohdalla kategorioita muodostettaessa, niistä muodostui suoraan horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi (Niikko, 2003). Esimerkki analyysistä on kuvattu taulukossa 4.

Taulukko 4. Esimerkki analyysin etenemisestä. Merkitysyksikkö on alleviivattu.

| Aineistolainaus | Merkitysyksikkö | Ryhmä | Kuvauskategoria |
|--|------------------------------|--|--|
| <u>"Tilanteet vaihtelevat. Vaikeimpia ovat tilanteet joita et ole nähnyt/ et koskaan näe vaikka saisit niistä kuulla ja tilanteet ovat esimerkiksi suullisia toteamuksia."</u> | <u>Tilanteet vaihtelevat</u> | Vaihtelevuutta kuvaavat merkitysyksiköt | Tunne vaikeudesta ja helppoudesta vaihtelee |
| <u>"Välillä hankalalta kun työntekijä ei näe itsessään tai toiminnassaan mitään asiatonta"</u> | <u>Välillä hankalalta</u> | | |
| <u>"Se on ikävää mutta toisinaan välttämätöntä"</u> | <u>Se on ikävää</u> | Negatiivisuutta kuvaavat merkitysyksiköt | Tunne on negatiivinen |
| <u>"Epämukavalta."</u> | <u>Epämukavalta</u> | | |
| <u>"Vaikeeta jos en itse ole nähnyt tilannetta, olla kuulopuheiden varassa ja työntekijä itse ei tunnista mistä puhutaan."</u> | <u>Vaikeeta</u> | | |

Molempien analyysien tulokset vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen: *Millä tavoin johtajat kokevat epäammattillisen kasvatusvuorovaikutuksen johtamisen?* Tutkimuksen monimenetelmäisestä lähtökohdasta käsin, molempien analyysien ja tulosten katsottiin tuottavan yhdessä monipuolisempaa sisältöä ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukseen (Pitkäniemi, 2015).

Toinen avoin kysymys:

Kuvaile yhtä itsellesi erityisesti haastavaa johtajuustilannetta, jossa puutuit työntekijän epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen? Aineisto analysoitiin myös kontekstianalyysiä käyttäen (Taulukko 5.). Aineiston lukemisen jälkeen haastavuutta kuvaavat merkitysyksiköt siirrettiin omaan tiedostoon. Aineiston lukeminen ja merkitysyksiköiden tarkastelu useita kertoja selkeytti merkitysyksiköiden havaitsemista, loogisuutta ja perustetta haastavuutta kuvaavina yksikköinä.

Taulukko 5. Esimerkki haastavien johtajuustilanteiden analyysin etenemisestä.

| Merkitysyksikkö | Ryhmä (vaikeus puuttua kun..) | Kategoria | Kuvauskategoria |
|---|---|--|---|
| Esimerkit | | | |
| <i>"Työntekijällä oli oman elämän kriisi ja elämä oli hyvin raskasta"</i> | työntekijän oman tilanteen vuoksi | Työntekijän henkilökohtainen elämä haasteena puuttua epäammatillisuuteen | Vaikeus puuttua epäammatillisuuteen johtajan ja työntekijöiden välisenä suhteena |
| | työntekijän tausta vaikuttaa | | |
| | työntekijä on johtajavastainen | | |
| | työntekijä on muutosvastainen | | |
| <i>Työyhteisöön syntyi porukkaa (...)</i> | työntekijät liittoutuu | | |
| | työntekijäporukalla on vahva näkemys | | |
| | työntekijä kieltäytyy | | |
| | työntekijän kiistäessä | | |
| | työntekijä kieltää | | |
| | työntekijä rikkoo sopimuksia | | |
| | työntekijöiden väliseen epäammatillisuuteen | | |
| | työntekijän perusluonne on joustamaton | Työntekijän persoona ja ominaisuudet haasteena puuttua epäammatillisuuteen | |
| <i>"Hän on kaikin puolin pidättyväinen"</i> | työntekijä on pidättyväinen | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | työntekijöiden suhtautuminen lapseen on jääripäistä | | |
| | voimakastahtoisen työntekijän toimintaan | | |
| | työntekijä ei myönnä | | |
| | työntekijä menettää malttinsa | | |
| | työntekijä oli hankala | | |
| | työntekijän käytös vaihtelee | | |

Kun merkitysyksiköt oli erotettu aineistosta, ne järjestettiin samankaltaisuuden ja eroavaisuuden perusteella ryhmiksi. Ryhmä kuvastaa parasta yhteistä tulkinta näille valituille merkitysyksiköille. Tässä vaiheessa keskityttiin pelkästään ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin henkilöihin (Häkkinen, 1996). Näiden tulkinnallisesti saman tyyppisten ryhmien jälkeen ne yhdistettiin kategorioiksi, jotka jäsentävät ajatuskokonaisuuksia. Lopuksi kategoriat yhdistettiin kuvaamaan abstrakteja kuvauskategorioita, jotka ovat yhteydessä aineiston kokonaiskontekstiin. Nämä ajatusrakennelmia kuvaavat kategoriat ovat epäamatilliseen kasvatusvuorovaikutuksen tilanteiden haastavuuden käsityksiä päiväkodin johtajien joukossa. Analyysin tuloksen avulla pystyttiin vastaamaan tämän tutkimuksen kolmanteen tutkimuskysymykseen: *Millä tavoin johtajat kokevat kasvatusvuorovaikutuksen haastavat tilanteet?*

7 Tutkimustulokset ja yhteenveto

Tässä pääluvussa keskitytään kuvaamaan tutkimuksessa saatuja tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi Likert-asteikolla arvioidut eri kasvatusvuorovaikutustilanteiden epäammatillisuutta kuvastavat arviot. Likert-asteikolla arvioitavat tilanteet olivat jokaisessa kysymyksessä samanlaiset (Liite 2.) Toisena vastaajien arviot siitä, kuinka usein mainittuja epäammatillisia tilanteita esiintyy vastaajien työpaikalla.

Toisessa alaluvussa (6.2) kuvataan vastaajien arvioita tilanteista suhteessa siihen, kuinka vaikeaksi tai helpoksi he kokivat näihin tilanteisiin puuttumisen. Toinen kysymys kuvasi vastaajien yleistä kokemusta puuttumisesta epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen. Tulokset raportoidaan taulukkona, joka kuvastaa vastausmääriä, sekä kuvauskategorioina, jotka kuvastavat käsitystapojen vaihtelua.

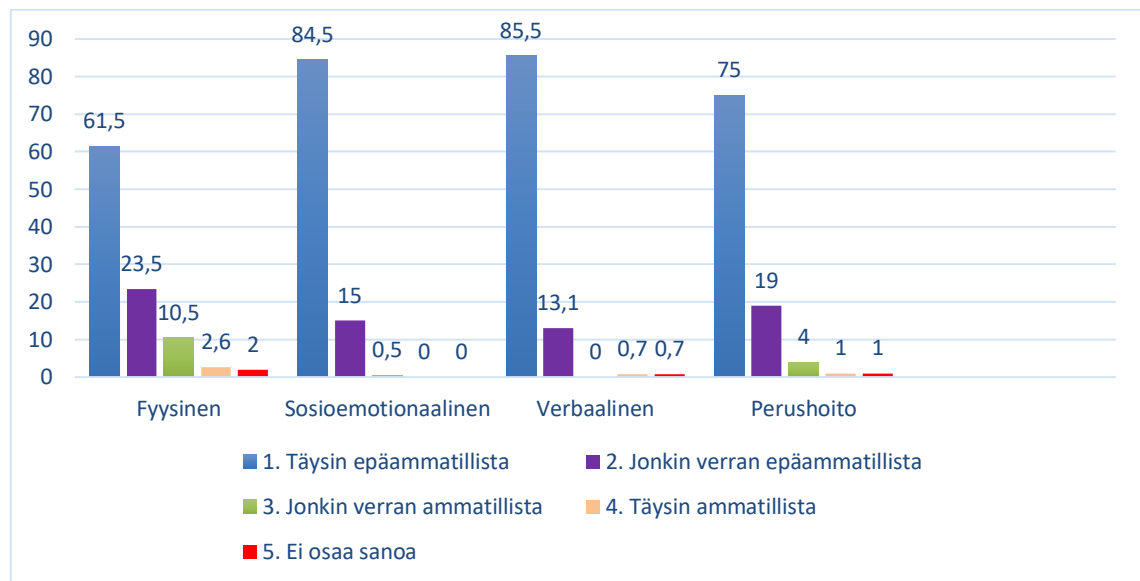
Kolmannessa alaluvussa (6.3) käsitellään vastaajien kokemuksia haastaviin kasvatustilanteisiin puuttumisesta. Tulokset raportoidaan kuvauskategorioittain ja aineistolainauksin. Lopuksi viimeisessä alaluvussa (6.4) esitetään yhteenveto tuloksista.

7.1 Kasvatusvuorovaikutuksen epäammatillisten tilanteiden arviointi ja esiintyvyys työpaikalla

Tutkimuskysymyksellä, *Millä tavoin johtajat käsittävät epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen?* pyrittiin selvittämään, miten päiväkodin johtajat käsittävät epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen ja miten se ilmenee heidän työpaikoillaan. Tulokset kuvastavat millä tavalla vastaajat käsittävät epäammatillisuuden ilmiön luonteen ja olemassaolon omassa työyhteisössään. Kummankin kysymyksen tulokset on raportoitu kategorioittain (fyysinen, sosioemotionaalinen, verbaalinen ja perushoito).

Ensimmäisessä kysymyksessä vastaajat arvioivat miten epäammatillisena he pitivät arvioitavaksi annettuja tilanteita (Liite 2). Arviointi tapahtui viidellä eri tasolla. 1. Täysin epäammatillista 2. Jonkin verran epäammatillista 3. Jonkin verran ammatillista 4. Täysin ammatillista 5. En osaa sanoa. Epäammatillisuuden kategoriat: (fyysinen, sosioemotionaalinen, perushoidollinen ja verbaalinen vuorovaikutus) koostuu jokainen neljästä eri tilanteesta ja sen saamista vastaajien arvioista (Taulukko 6).

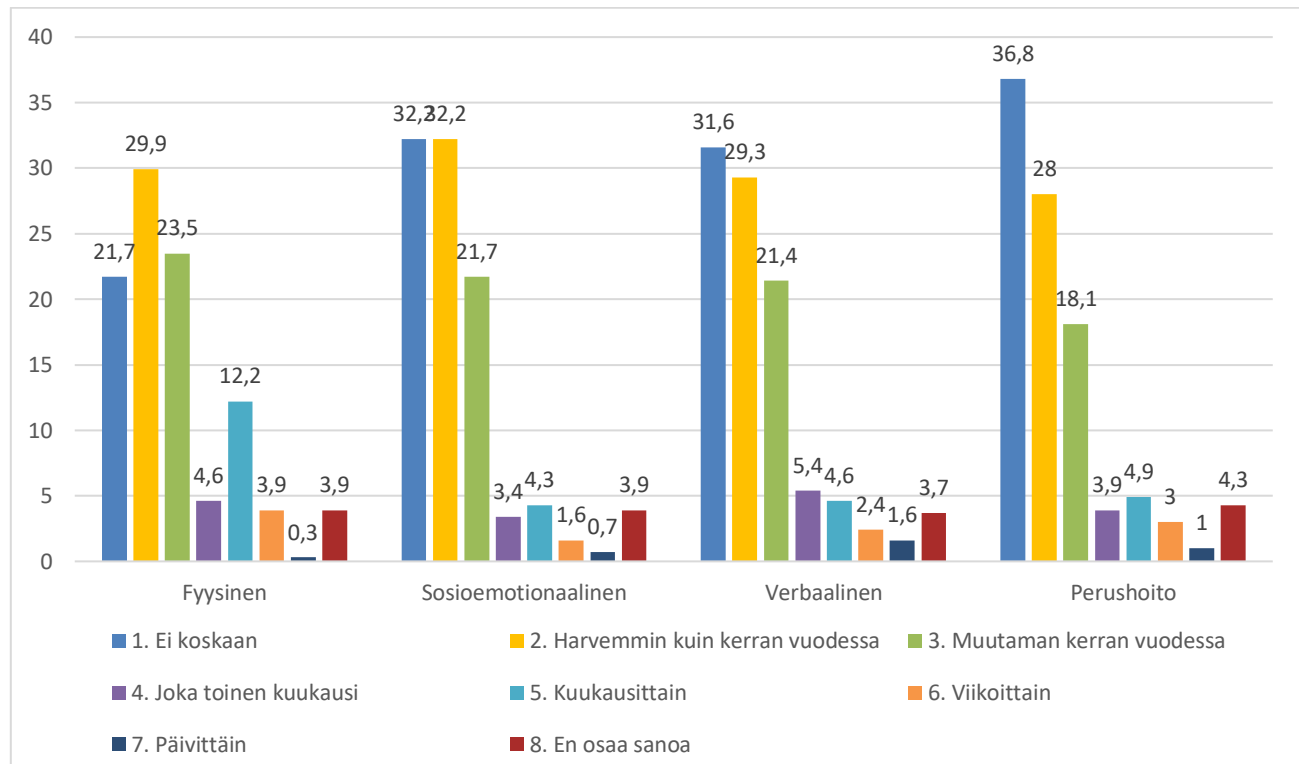
Taulukko 6. Vastaajien arviot tilanteiden epäammattillisuudesta kategorioittain (%).



Vastaajat arvioivat kaikki kategoriat eniten täysin epäammattilliseksi. Sosioemotionaalinen ja verbaalinen saivat vastaajilta eniten arviota täysin epäammattilliseksi. Vähiten täysin epäammattilliseksi arvioitiin fyysinen epäammattillisuus (61,5 %). Tässä kategoriassa oli eniten vaihtelua vastauksissa, verrattuna kolmeen muuhun kategoriaan. Fyysisessä kategoriassa oli myös eniten vaihtelua kaikissa arvioissa (1-5). Fyysisen kategorian tilanteita arvioitiin myös eniten täysin ammatilliseksi (2,6 %) verrattuna muihin ryhmiin. Täysin ammatilliseksi arvoitiin tilanteet: Itkevän lapsen väkisin sylissä pitäminen, lapsen väkisin siirtäminen vartalosta/kädestä tai vaatteisiin tarttuen ja lapsen pitäminen paikoillaan sängyssä lepohtokella. Perushoidon kategoriasta 1 % vastaajista arvioi lapsen vaatiminen maistamaan ruokaa, täysin ammatilliseksi. Sosioemotionaalista epäammattillisuutta kuvastavia tilanteita ei arvoitu ollenkaan täysin ammatilliseksi. Verbaalisen epäammattillisuuden kategoriassa täysin ammatilliseksi (0,7 %) arvoitiin *"No vieläkö siinä istut, ei se kuule itestään mene se puku päälle, pitääkö sinut taas laittaa tuonne yksin toiseen huoneeseen pukemaan, että keskityt?"* ja *"Ne lautaset kuule viedään just sinne minne eilenkin"*. Sosioemotionaalinen ja verbaalinen kategoria arvioitiin kokonaisuutena eniten epäammattilliseksi (1. Täysin epäammattillista ja 2. Jonkin verran epäammattillista). Kukaan vastaajista ei vastannut, ettei osaisi sanoa onko sosioemotionaalinen tilanne epäammattillinen tai ammatillinen. Muissa kategorioissa pieni osa vastasi vastaavasti, ettei osaa arvioida tilanteen epäammattillisuuden tai ammatillisuuden tasoa.

Vastaajia pyydettiin myös arviomaan, miten usein epäammattillisuutta esiintyy heidän työpaikoillaan (Taulukko 7). Vastausvaihtoehdot olivat: 1. Ei koskaan, 2. Harvemmin kuin kerran vuodessa, 3. Muutaman kerran vuodessa, 4. Joka toinen kuukausi, 5. Kuukausittain, 6. Viikoittain, 7. Päivittäin, 8. En osaa sanoa.

Taulukko 7. Kuinka usein epäammattillisuutta esiintyy vastaajien työpaikoilla (%)



Vastaajat arvioivat eniten, että sosioemotionaalista (32,2 %), verbaalista (31,6 %) ja perushoidollista (36,8 %) epäammattillisuutta ei esiinny koskaan heidän työpaikoillaan. Harvemmin, kuin kerran vuodessa arvioitiin myös yleiseksi (sosioemotionaalinen 32,2 %, verbaalinen 29,3 %, perushoito 28 %). Harvemmin kuin kerran vuodessa ja muutaman kerran vuodessa olivat yleisimmät arviot. Vastaajat arvioivat, että heidän työpaikassaan esiintyy kaikkien kategorioiden tyyppistä epäammattillisuutta muutaman kerran vuodessa (fyysinen 23,5 %, sosioemotionaalinen 21,7 %, verbaalinen 21 %, perushoito 18,1 %). Useampaa esiintyvyyttä kuvaavat valinnat (4. Joka toinen kuukausi, 5. Kuukausittain, 6. Viikoittain, 7. Päivittäin) esiintyy jokaisessa kategoriassa selkeästi vähemmän. Arviot vähenevät mitä tiheämpään esiintyvyyteen mennään. Keskimäärin 4 % vastaajista ei osannut arvioida kuinka usein erilaisista epäammattillisuutta esiintyy (fyysinen 3,9 %, sosioemotionaalinen 3,9 %, verbaalinen 3,7 %, perushoito 4,3 %) heidän työpaikallaan. Arviot sosioemotionaalisen, verbaalisen ja perushoidollisen epäammattillisuuden ilmenemisestä on hyvin saman kaltaiset.

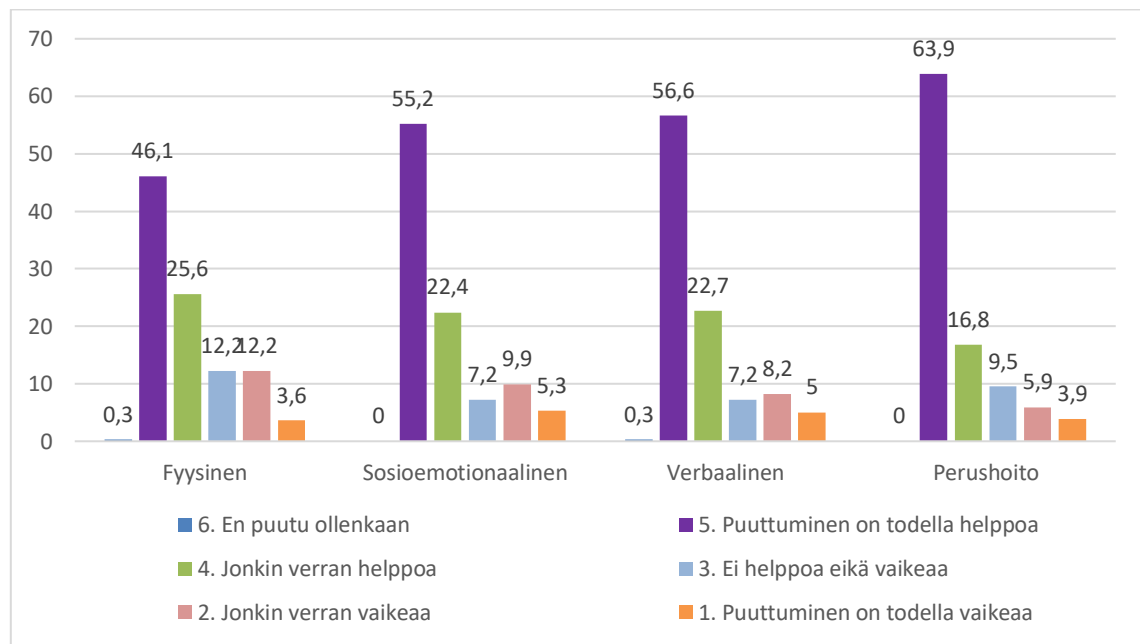
Muista kategorioista poikkeavia arvioita sai fyysisen epäammattillisuuden kategoria. Siinä vastaajista 21.7 % arvioi, että epäammattillisuutta ei esiinny koskaan. Harvemmin kuin kerran vuodessa (29.8 %) on yleisin arvio. Muista kategorioista poiketen myös enemmän arvioita sai epäammattillisuuden esiintyminen kuukausittain (12.2 %). Eniten päivittäin ilmeneväksi epäammattillisuudeksi nousi verbaalinen epäammattillisuus (1.6 %), joskin erot olivat pieniä. Taulukosta 7. voidaan nähdä, että epäammattillisuutta esiintyy kuitenkin reilusti yli puolessa vastaajien työpaikoista. Vaikka vastaaja olisi vastannut, että jotain kategorian vaihtoehtoista ei esiinny hänen työpaikallaan, voi jotain toista esiintyä. Yksikään vastaaja ei arvioinut, että hänen työpaikallaan ei esiintyisi mitään epäammattillisuutta.

7.2 Epäammattilliseen kasvatusvuorovaikutukseen puuttumisen kokemus

Toiseen tutkimuskysymykseen *Millä tavoin johtajat kokevat epäammattillisen kasvatusvuorovaikutuksen johtamisen?* haettiin vastausta kahdella erityyppisellä lomakkeen kysymyksellä. Ensimmäinen Likert-asteikollinen kysymys: Arvioi nyt vastaavat tilanteet uudelleen. Miten koet niihin puuttumisen? raportoidaan taulukkona (Taulukko 8), jossa näkyy vastaajien vaihteleva suhtautuminen siihen, kuinka vaikeana tai helppona he kokevat epäammattilliseen kasvatusvuorovaikutukseen puuttumisen (Arvioidut tilanteet Liitteessä 1.).

Puuttumisen perushoidolliseen epäammattillisuuteen koki todella helpoksi 63.9 % vastaajista. Kaikista neljästä kategoriasta perushoito koettiin helpoimmaksi puuttua. Verbaalinen (56.6 %) ja sosioemotionaalinen (55,2 %) arvoitiin lähes yhtä helpoksi puuttua. Vähiten arviota 5. Puuttuminen on todella helppoa, sai fyysinen epäammattillisuus, jonka vastaajista 46.1 % valitsi. Kuitenkin muita puuttumisen helppoutta (4. Jonkin verran helppoa) tai (3. Ei helppoa eikä vaikeaa) kuvaavia vaihtoehtoja valittiin tässä kategoriassa myös eniten. Se, miten helppona tai vaikeana puuttuminen koettiin, vaihteli siis tässä kategoriassa eniten.

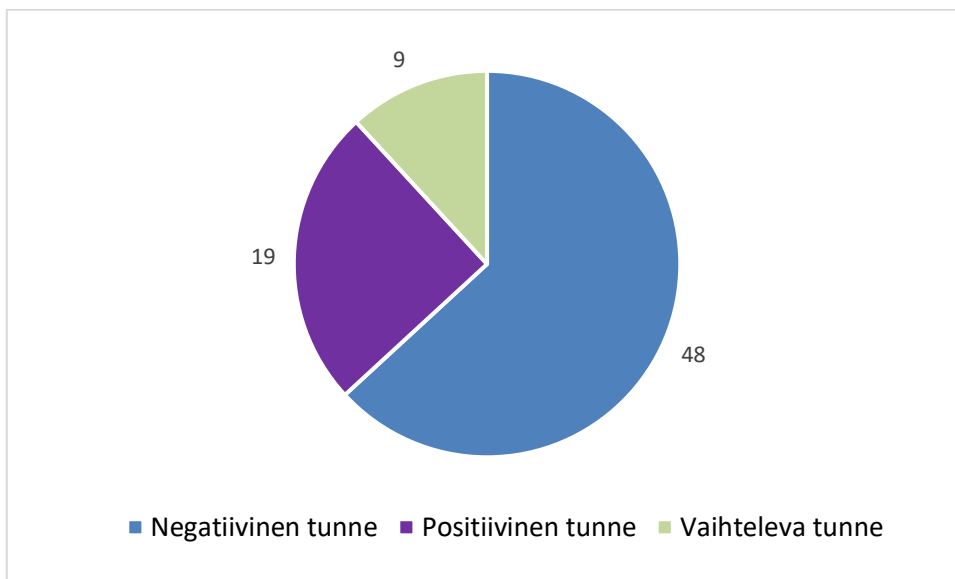
Taulukko 8. Puuttumisen vaikeutta kuvaavien arvioiden prosenttiosuudet kategorioit-
tain.



Sosioemotionaalinen (5,3 %) ja verbaalinen (5 %) epäammatillisuus koettiin eniten todella vaikeaksi puuttua. Likertissä oli myös vaihtoehto 6. En puutu ollenkaan, jonka valitsi 0,3 % vastaajista fyysisen epäammatillisuuden kohdalla ja 0,3 % verbaalisen epäammatillisuuden kohdalla. Muilla kategorioissa tätä valintaa ei tehty. Valinnat tehtiin väittämien Itkevän lapsen väkisin sylissä pitäminen ja Toteava puhe lapselle: "Ne lautaset kuule viedään just sinne minne eilenkin" kohdalla.

Toinen kysymys, jolla haettiin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen, oli: Miltä sinusta tuntuu ylipäänsä puuttua työntekijän epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen joh-
tajuuden näkökulmasta? Aineisto analysoitiin ensin määrällisesti (Taulukko 9), jolloin nä-
kyväksi nousee, miten vastaajien vastaukset jakautuivat esiin tulleiden perustunteiden
(positiivinen, negatiivinen ja näiden välillä vaihtelevan) mukaan. Suurimmaksi osaksi
epäammatillisuuteen puuttuminen koettiin lähtökohtaisesti negatiiviseksi luokiteltavan
tunteen kautta (48). Negatiivista tunnetta saattoi osalla vastaajia lieventää näkemys työn
tärkeydestä, ammatillisesta kehitymisestä tai lapsen edun toteutumisesta. Vastaajista
19 koki epäammatillisuuteen puuttumisen pääsääntöisesti positiiviseksi tehtäväksi. Vaih-
televia tunteita puuttumista kohtaan tunsivat yhdeksän vastaajaa.

Taulukko 9. Epäammatillisuuteen puuttumisen liittyvä perustunne.



Aineisto analysoitiin myös kontekstianalyysiä käyttäen. Tulokset raportoidaan kategorioina, jotka kuvastavat puuttumisen kokemuksen variaatioita. Fenomenografisessa analyysissä tyypillisesti kategoriat yhdistetään kuvauskategorioiksi, joista muodostuu tulosavaruus (Niikko, 2003). Tämän kysymyksen kohdalla analyysissä muodostuneet kategoriat muodostavat jo kokemusten vaihtelua riittävästi kuvaavia kategorioita, jolloin ne tavoittavat 4. tason kuvauskategorioiden luonteen. Puuttumisen kokemuksen vaihtelua kuvaavat kategoriat muodostuivat etsiessä tunnetta ja kokemusta sanoittavia ilmauksia ja merkityksiä vastauksista. Kokemukset jakautuivat ryhmiin, joista muodostui viisi kuvaavaan luokkaa (Kuvio 1). Kategoriat ilmentävät loogisesti esiintyvien kokemusten vaihtelua tässä kontekstissa.



Kuvio 1. Epäammatillisuuteen puuttumisen kokemuksen kuvauskategoriat

Kokemus on negatiivinen

Moni vastaaja kuvaa puuttumista haasteellisena ja erilaisilla tavoilla vaikealta tai epämu-
kavalta. Usea vastaus kuvasi haasteita, jotka tulevat tilanteeseen ulkopuolelta. Tilanteen
negatiivisuus muodostui lähinnä tilanteesta tai työntekijästä johtuen. Harvinaisempaa oli,
että vastaaja koki tilanteen johtuvan itsestään. Negatiivista kuormitusta kuvaavat merki-
tykset kertovat, miten puuttuminen koetaan uuvuttavaksi ja raskaaksi tehtäväksi. Nega-
tiivisuuden tunne oli kokemuksena voimakas ja sitä kuvattiin voimallisin sanavalinnoin ja
kielikuvin. (Seuraavassa lainauksessa merkityksiköt on alleviivattu esimerkin vuoksi,
mutta myöhemmin alleviivauksia ei käytetä.)

*"Se on ikävää. Jotenkin tuntuu kurjalta ohjata aikuisia, jotka ovat itse hakeutuneet
alalle."*

*"Jos joudun puuttumaan johonkin tilanteeseen, koen epäonnistumista tavoittele-
mamme kasvatuskulttuurin luomisessa ja vahvistamisessa."*

"Välistä se tuntuu kuin kiskonpätkeä perässä vetäisi..."

Opettajan pedagogiselle ajattelulle tyypillisesti, vastaaja pohtii omien valittujen menetel-
mien tehokkuutta ja liittää työntekijöiden epäonnistumisen oman johtamisen epäonnistu-
miseen. Tällaista oman työn reflektointia ilmeni aineistossa hyvin vähän.

Kokemus on positiivinen

Epäammatillisuuteen puuttuminen koettiin myös positiivisesti. Katteoria muodostui mer-
kityksyksiköistä, jotka kuvaavat tilanteen helppoutta, asian tärkeyttä tai koettua tarpeelli-
suutta ja yleensä positiivista kokemusta tilanteesta. Positiivisia tunteita koettiin kuitenkin
vähemmän kuin negatiivisia. Kokemuksesta teki positiivisemmän, jos tilanteessa oli itse
paikalla tai koki olevansa tarpeeksi rohkea puuttumaan tilanteeseen. Positiivisuus kum-
pusi myös pedagogisen työn ja vuorovaikutuksen merkityksen ymmärryksestä. Puuttu-
misen kokemus positiivisen tunteen kautta, kuvattiin helppoudeksi toimia epäammatilli-
suuden tai tilanteen suhteen.

*"Helppoa, koska tiedän vuorovaikutuksen vaikutuksen lapseen ja toivoisin jokai-
sen työntekijän miettivän omaa käyttäytymistään."*

*"Erittäin tarpeelliselta, koska se mahdollistaa pedagogisen keskustelun, pedago-
gisen toiminnan ohjauksen ja kehittämisen ja linjaamisen ja vaikuttamisen"*

Kokemus vaikeudesta ja helppoudesta vaihtelee

Puuttumisen tunne käsitettiin myös vaihtelevina kokemuksina vaikeudesta ja helppoudesta. Puuttuminen saattoi olla jossain tilanteessa helpompaa, kuin toisessa. Tilanteiden ilmenevyys, epäammattillisuuden laatu tai kuka työntekijä on kyseessä, vaikutti puuttumisen kokemiseen. Vaihteluun vaikutti myös se, oliko tilannetta itse nähnyt vai oliko kuulun varassa. Läheiset ja kaverilliset suhteet työntekijöihin koettiin myös haasteeksi ja esimerkiksi lyhytaikaisen sijaisen toimintaan puuttuminen koettiin helpommaksi.

"Tilanteet vaihtelevat. Vaikeimpia ovat tilanteet joita et ole nähnyt/ et koskaan näe vaikka saisit niistä kuulla ja tilanteet ovat esimerkiksi suullisia toteamuksia."

"Joskus se on vaikeaa ja joskus hyvinkin helppoa."

Kokemus haastavuudesta ja velvollisuudesta

Puuttumisen tunnetta kuvasti laajasti haastavuuden ja velvollisuuden yhdistyminen. Puuttuminen koettiin kuuluvan työhön, jolloin se oli yksi työtehtävä muiden joukossa. Velvollisuus kuvasi tunnetta myös ja sen tuomaa toiminnan välttämättömyyttä, pakkoa tai väistämättömyyttä. Tässä haastavuus saatettiin kokea myös positiivisessa valossa, kuten ammatillisen kehittymisen kannalta. Tämä kategoria sisältää merkitysyksiköitä, jotka kuvastivat velvollisuudentunnetta, annettua velvollisuutta ja pakon sanelemaa velvollisuutta. Se, kuinka haastavana puuttuminen koettiin, vaihteli hyvin helposta ja ikävään, haastavaan ja vaivaannuttavaan. Merkitysyksiköt kuvasivat pedagogista velvollisuutta, esimiesvastuuta ja henkilökohtaista vastuuta.

"Kuuluu tehtävänkuvaan ja on velvollisuuteni, mutta ei se mukava tehtävä ole."

"Ei se aina kovin helppoa ole ja osin siinä on omalta osalta varmasti kehitettävää, mutta pakollistahan se on."

"...juuri se tehtävä, jolla johtaja voi vaikuttaa, että talossa toimitaan niiden periaatteiden pohjalta, joita vasussa sanotaan"

Kokemus helppoudesta ja velvollisuudesta

Puuttuminen koettiin myös helpoksi ja samalla velvollisuudeksi. Tämä kokemus koostui merkitysyksiköistä, jotka kuvasivat työn ammatillisuutta esimiestyön näkökulmasta. Kasvatusvuorovaikutuksen epäammattillisuuteen puuttuminen nähtiin ydintyönä. Näitä merkitysyksiköitä ei aineistosta löytynyt kuin kolme.

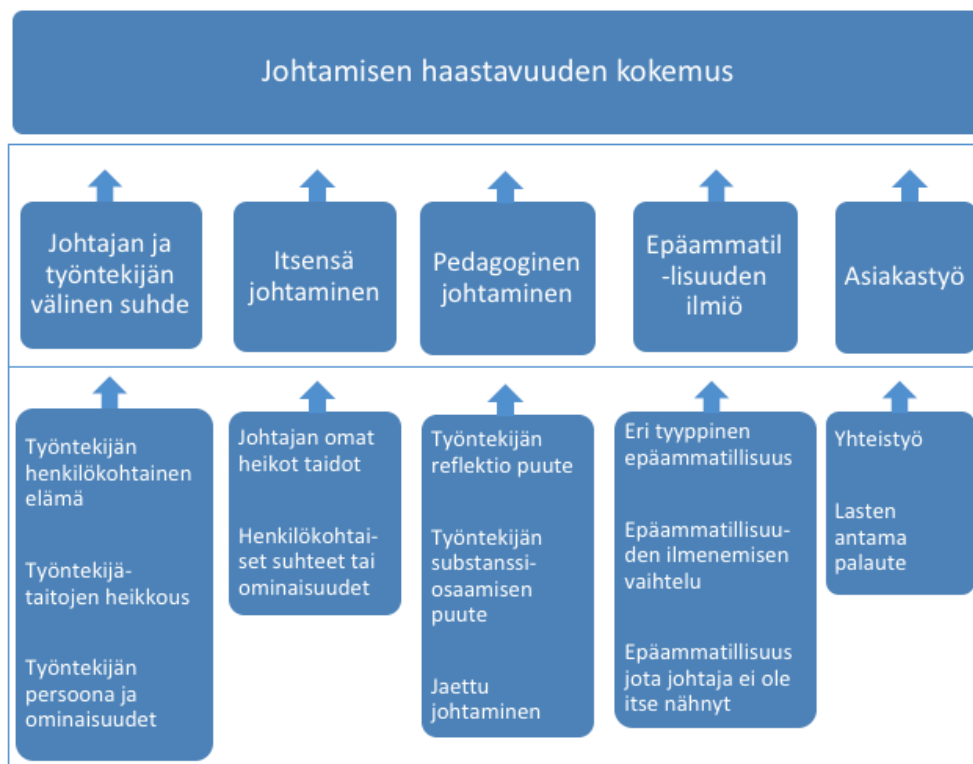
"Tärkeä osa omaa työtäni, ammatillisuuttani."

"Ei vaikealta koska minulla on velvollisuus työnjohdollisesti siihen puuttua"

Tämän kategorian erottaminen aineistosta oli haastavaa, koska merkitysyksiköitä ei ollut montaa ja ne olisivat voineet sopia myös positiivisuuden kategoriaan. Kun positiivisuuden kategoriaa tarkasteli erikseen, merkitysyksiköt erottuivat ja niistä tuli oma kategoriansa. Positiivisuuden lisäksi merkityksissä korostui ymmärrys johtajan työnkuvasta ja kokemus siitä, että hallitsee oman työnsä.

7.3 Kasvatusvuorovaikutuksen johtamisen haastavat tilanteet

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, *Millä tavoin johtajat kokevat kasvatusvuorovaikutuksen haastavat tilanteet?* vastausta haettiin kysymyksellä: Kuvaile yhtä itsellesi erityisesti haastavaa johtajuustilannetta, jossa puutuit työntekijän epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen? Aineistosta muodostui viisi erilaista kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat haastavien tilanteisiin puuttumiseen vaihtelevia käsityksiä (Kuvio 2.). Merkitysyksiköiden etsimisen peruste oli sellaisten kuvaavat (sanojen, lauseiden, kielikuvien, asiakokonaisuuksien jne.) kohdat, jotka viestivät eksplisiittisesti tai implisiittisesti siitä, mikä tekee tilanteesta haastavan. Näistä on esimerkkejä myös tekstin lomassa kursivoituna. Aineistolainaukset ovat omina kokonaisuuksina kursivoituna leipätekstin välissä ja niissä on merkintä (...), mikäli siitä on poistettu osia, jotka heikentävät anonymiteettiä. Lainaukset ovat kuitenkin riittäviä kuvaamaan merkitystä.



Kuvio 2. Epäammatillista kasvatusvuorovaikutusta sisältävien tilanteiden haasteellisuuden kokemus.

Vaikeus puuttua epäammattillisuuteen johtajan ja työntekijöiden välisenä suhteena

Ensimmäinen kuvauskategoria kuvaa johtajan käsitystä haasteesta puuttua, kun syynä on työntekijän henkilökohtainen elämä, taidot tai ominaisuudet. Kuvauskategoria koostuu kolmesta eri kategoriasta. Tilanne on johtajalle haastava, kun työntekijän henkilökohtainen elämä on vaikeaa (*"Työntekijällä oli oman elämän kriisi ja elämä oli hyvin raskasta"*), työntekijätaidot ovat heikot tai työntekijän persoona tai ominaisuudet (*"eikä osaa soveltaa esim. huumorin keinoja"*) muodostavat vaikeuden puuttua tilanteeseen. Näitä haastetta lisääviä piirteitä saattoi esiintyä tilanteissa yksinään tai yhdessä. Joskus tilanne oli haastava vain esimerkiksi työntekijän kriisin vuoksi, mutta mahdollista oli myös, että samassa tilanteessa oli piirteitä kaikista kategorian luokista.

"Minulla oli opettaja, joka oli uupunut. Hänen pedagogiset menetelmänsä olivat lasta alistavia ja loukkaavia... (...). Tämä tapaus vei minulta paljon voimia. Työntekijä oli myös työyhteisössä hankala, johtajavastainen, muutos vastainen, keräsi itselleen taustakannattajia. Työyhteisöön syntyi porukkaa (...) joka oli sitä mieltä, että vanhemmat eivät enää aseta lapsille mitään rajoja, lapset ovat todella huonokäyttöksiä ja päiväkodissakin annetaan lapsille ihan liikaa valtaa."

"Työntekijällä oli oman elämän kriisi ja elämä oli hyvin raskasta. hän ei jaksanut kohdata lapsia, ei antautunut lainkaan vuorovaikutukseen lasten kanssa vaan hoiti työnsä mekaanisesti ja "kylmästi". Oli vaikeaa puhua asiasta, kun tiesin työntekijän sinnittelevän jaksamisensa ääri rajoilla. Hän ei kuitenkaan itse tajunnut tilaansa, ei halunnut sairauslomalle jne, vaan koki että työ auttaa häntä kriisitilanteessa."

Tämän kuvauskategorian piirteitä yhdisti niiden paikantuminen johtajan ja työntekijän väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Johtaminen on hyvin henkilökohtaisella ja persoonallisella tasolla, ja työntekijän mainitut piirteet vievät suhdetta etäälle ammatillisesta työsuhteesta ja lähemmäs persoonallista ja henkilökohtaista suhdetta.

Vaikeus puuttua epäammattillisuuteen itsensä johtamisessa

Toinen kuvauskategoria kuvasi haastetta, joka muodostui johtajan omista johtamisen taidoista tai johtajan ja työntekijä henkilökohtaisesta suhteesta. Tämä käsitys sisältää merkityksiä työntekijän ja johtajan välisistä yhteisistä henkilökohtaisista tai persoonallisista piirteistä, jotka tekevät puuttumisesta haasteellista. Ikäero, kokemusvuodet tai pitkä yhteinen historia voivat tehdä tilanteesta haastavan johtajalle puuttua työntekijän toimintaan. Erilaiset tavat kommunikoida tai olla vuorovaikutuksessa, voivat myös tehdä tilanteesta haastavan. Selkeää oman toiminnan tai osaamisen reflektointia ei esiintynyt kovinkaan paljoa. Sen sijaan toteamuksia omien voimien loppumisesta tai vaikeudesta ymmärtää työntekijää oli vähän. Iän tuoma hierarkkinen asema työyhteisössä voi asettaa haasteita johtajan puuttua epäammattillisuuteen.

"Työntekijä torui lasta joka oli pissannut housuun. Kyseessä vanhempi lh, kokenut. Itse olen nuori. Keskustelimme miten toisin tilanteessa voisi toimia ja miksi. Käytös muuttui."

Puuttuminen voi olla haastavaa, jos ikä- tai kokemusvuosien ero luo henkilöiden välille valta-asetelman. Tilanne muodostuu haastavaksi, kun johtaja kokee, ettei hänellä ole oikeutta tai mahdollisuutta puuttua epäammattillisuuteen omasta asemastaan. Työsuhteen lisäksi henkilökohtaisen suhteen muodostuminen luo haastetta esimiestehtäviin.

"Yhden ainoan kerran urallani olen ollut tilanteessa, jossa jouduin yhdessä henkilöstöhallinnon edustajan kanssa vapauttamaan työntekijän työtehtävästään ja sitten irtisanomaan, kun hän lapseen hermostuttuaan tönäisi lapsen nurin. Henkilö oli jo aiemmin saanut suullisen huomautuksen epäammattillisesta kielenkäytöstä. Vaikka tilanne täytti pahoinpitelyn merkit, oli kuitenkin kova paikka irtisanoa pitkäaikainen työntekijä."

Pitkät työsuhteet voivat muuttaa esihenkilön ja työntekijän suhdetta niin paljon, että ne muodostavat haastetta puuttua epäammattilliseen kasvatusvuorovaikutukseen. Suhde tuttuun työntekijään muodostuu haasteeksi, kun esihenkilö joutuu käyttämään direktio-oikeutta. Haastavat tilanteet kuormittavat ja voivat tavalla tai toisella viedä paljon voimia. Haaste muodostuu siitä, miten johtaja osaa johtaa itseään erilaisissa tilanteissa. Myös reflektiivinen ote tai sen puute voi vaikuttaa siihen, miten haastavana tilanteen kokee. Ainut reflektiota kuvaava aineistolainaus kuvasi vastaajan pohdintaa omasta toiminnastaan aikaisemmin uralla (oletettavasti ei esimiesasemassa).

"Tämä tapaus vei minulta paljon voimia."

"Olen itse nuorempana koskettanut lapsia liiallisella voimalla, kun olen toiminut liiallisen tunteen vallassa"

Ensimmäisen ja toisen kuvauskategorian erona on se, että haaste voi muodostua kahden ihmisen välisenä suhteena (jossa teoriassa kumpikin voi ottaa osaa tilanteen haasteellisuuden lähtökohtiin), toisessa kuvauskategoriassa nostetaan tarkasteluun ilmiön osa, jossa haasteet muodostuvat johtajan taitojen ollessa puutteelliset. Nämä haasteen kokemisen ilmiön osat voivat myös esiintyä tilanteissa erikseen tai yhtä aikaa. Johtajan taitojen heikkous on laadullisesti hyvin laaja kirjo asioita, jotka vakavuudessaan ovat myös hyvin eri tasoisia.

Vaikeus puuttua epäammattillisuuteen pedagogisessa johtajuudessa

Kolmas kuvauskategoria käsittää pedagogisen johtajuuden haasteen. Tässä haaste puuttua kasvatustuotantoon muodostuu vastaajien käsityksen mukaan työntekijöiden reflektion ja substanssiosaamisen puutteesta. Haasteen katsotaan muodostuvan työntekijöiden kyvyttömyydestä pohtia ja ymmärtää omaa käytöstä ja sen vaikutusta lapsiin. Työntekijän ammatillisten taitojen, eli substanssiosaamisen puute, sisältyy tähän käsitykseen. Johtajan omaa reflektiota ja osallisuutta haasteen muodostumiseen ei tästä kategoriasta löytynyt. Ammatilliset puutteet tai työntekijätaitojen puute nähtiin lähinnä työntekijöiden ominaisuutena. Haaste nähtiin muodostuvan pääsääntöisesti itsestä riippumattomista syistä ja ulkoisista seikoista. Tämän piirteen toinen puoli on aineistossa hyvin vähäiseksi jäänyt johtajan oman pedagogisen johtamisen taidon reflektointi. Vaikka sitä ei suoraan tullut esiin, voidaan kysymyksen muotoon asetettu pohdinta tulkita sellaiseksi (*"Miten saada hlö itse huomaamaan puheensa sävy?"*). Pedagogista johtamista vaativat tilanteet muodostuivat osalle haastaviksi. Vastaaja ei esimerkiksi sanallista, että hänen taidoissaan perustella pedagogisesti olisi puutetta, vaan työntekijän luulot omistaan ja sovitusta asioista ovat virheelliset.

"Vanhemmat halusivat yhteispalaverin ja siihen meneminen oli haastavaa, koska työntekijällä oli omasta mielestään hyvät perusteet toimintaansa vaikka toisin oli sovittu."

"Vaikeinta on saada ihmiset ymmärtämään oman käyttäytymisensä vaikutus lapsiin. Ei tule mieleen yhtä tiettyä esimerkkiä...."

"On ehkä haastavimpia tilanteita, joissa sanoilla "piilo loukataan" tai vähän "piilovataan" lasta ja itse ei pidetä sitä minään eikä ymmärretä mitä siinä on väärin."

Pedagogisen johtamisen haastetta johtajan oman osaamisen näkökulmasta ei suoraan ilmaistu. Aineistosta nousi kuitenkin merkityksiä, jotka kuvasivat pedagogisen johtamisen vaihtelevaa tarvetta, käsityksiä sekä keinoja, kuten puuttumattomuus, ennakointi ja keskustelu työntekijän tai työyhteisön kanssa. Haaste voi näyttäytyä myös siinä, että tarvetta pedagogiselle johtamiselle ei näe tai siihen ei haluta puuttua.

"(...) työntekijä, joka suhtautui pieniin alle kolmevuotiaisiin hyvin kylmällä ja ei sensitiivisellä tavalla. Asiasta keskusteltiin useasti ja hän kielsi käyttäytymisen. Ryhmästä tuli koko ajan valituksia käytöksestä ja yritin itse olla ryhmässä vierailulla ja todentaa käytöstä. Paikalla ollessani käytöksessä ei ollut huomautettavaa. Sovimme, että henkilölunta puuttuu aina heti epäasialliseen käytökseen. Aluksi heidän oli vaikea asiasta sanoa, mutta pikkuhiljaa käytös muuttui."

"En ole joutunut haastavaan tilanteeseen. Myönnän että olen muutamia tilanteita sivuuttanut, jotka olen kokenut kyseenalaisiksi mutta en kovin vakaviksi. Olen nostanut aiheet kylläkin esiin pedatiimeissa tai lastenhoitajien tiimeissä."

Pedagogisen johtamisen sisällä on myös vuorovaikutuksen toimintojen ulottuvuus, joka muodostuu johtajan ja työntekijöiden välisessä jaetun pedagogisen johtajuuden prosessissa. Erilaiset pedagogisen johtamisen ja johdettavana olemisen tavat vaikuttavat siihen, miten haastavana tilanteet koetaan. Myös jaetun pedagogisen johtamisen haaste on limittyvä muiden kategorioiden kanssa, koska eri tilanteissa voi vaikuttaa yksi tai useampi eri johtamisen haaste.

"Ei ole onneksi yleensä tarvetta. Mielummin nostan asioita keskusteluun hlöstön kanssa käytävissä kasvatuskeskusteluissa ja uskon, että tätä kautta jokainen miettii omaa käytöstään."

Varsinaisesti jaetun pedagogisen johtajuuden tietoista prosessia ei kuvattu, muuta kuin merkitysyksiköissä, jotka oli sanallistettu keskusteluksi, erilaisiksi foorumeiksi keskustelulle. Kuitenkin vailla tietoa keskusteluiden sisällöistä, ei voida päätellä ovatko ne sitä vai ei. Johtajat toivat kuitenkin esiin toivetta ja vaadetta siitä, että osaamista tulisi olla ja sen pitäisi kehittyä.

Vaikeus puuttua epäammatillisuuteen ilmiönä

Neljäs kuvauskategoria kuvaa haastetta puuttua epäammatillisuuteen ilmiönä. Puuttuminen on haastavaa, kun epäammatillisuutta ilmaantuu erityyppisenä ja ajallisesti sekä paikallisesti eri tavoin. Erityyppisenä ilmenevä epäammatillisuus: väkivalta, kaltoinkohdeltu, laiminlyönti, tekemättä jättäminen, epäsensitiivisyys, eristäminen, epäammatillinen perushoito ja vallankäyttö muodostavat kaikki omanlaisensa haasteen puuttua tilanteeseen. Vastaavien tilanteiden ilmenemisen tavat koetaan myös haastavana. Aika- ja tilannesidonaisuus aiheutti vastaajille haastetta puuttua epäammatillisuuteen. Tilanteiden ilmetessä yllättäen, toistuvasti tai kun tilanteen epäammatillisuuden määrä oli vaikea arvioida, lisäsi se haastavuuden kokemusta. Jatkuva negatiivinen palaute tai epäammatillisuuden jatkuminen puuttumisesta huolimatta koettiin myös haastavaksi. Yhtenä merkittävänä tulokulmana haasteen muodostumiseen oli tilanteet, joissa johtaja ei ollut itse paikalla, epäammatillisuudesta raportoi joku muu kuin tekijä, tai johtaja oli jotenkin muuten kuulopuheiden varassa.

"Kun muut tulevat kertomaan asiasta, mutta eivät halua, että kerron siitä asianomaiselle"

Epäammatillisuus voi ilmetä kasvatusvuorovaikutuksessa hyvin eri tavoin ja nämä vakavuuden eri tasot koettiin myös eri tavoin. "Graaviksi" koettu toiminta pakottaa puuttumaan, kun taas pieni ja ei niin vakava voidaan katsoa "sormien välitse". Se vaihteli, minäkalaisen epäammatillisuuden vastaajat kokivat haastavaksi.

"Kyllä se oli se suun peseminen saippualla"

"Lastenhoitaja tunki ruokailussa 5-vuotiaan lapsen suuhun (ruoka-aine) raivoissaan. Suutuin itse niin, etten oikein hillinnyt itseäni ja käyttäydyin epäammattimaisesti näyttäen tunteeni ja korotin ääntäni: "Niin kauan kun olen tässä talossa johtajana, en hyväksy pakkosyöttämistä missään tilanteessa! Lopeta heti!"

Epäammatillisuus voi ilmetä eri tavoin: kerran, useasti, uudestaan ja uudestaan. Silloin haasteen muodostuminen perustuen siihen, miten epäammatillisuus esiintyy. Johtaja voi saada tiedot epäammatillisuudesta, mutta hän ei pääse itse todentamaan sitä, joten puuttuminen on haastavaa. Merkittävänä käsityksenä haasteesta toi erityisesti tilanne, jota johtaja ei ole itse nähnyt.

"Kyseessä oli päivähoitotyöntekijä, joka suhtautui pieniin alle kolmevuotiaisiin hyvin kylmällä ja ei sensitiivisellä tavalla. Asiasta keskusteltiin useasti ja hän kielsi käyttäytymisen. Ryhmästä tuli koko ajan valituksia käytöksestä ja yritin itse olla ryhmässä vierailulla ja todentaa käytöstä. Paikalla ollessani käytöksessä ei ollut huomautettavaa."

"Työntekijä huusi toistuvasti lapsille, satoi yhden kiinni tuoliin, kantoi yhtä lasta vaatteista ja tiputti alas lattialle. Työntekijän käytös vaihteli riippuen siitä kuka muu aikuinen oli samassa tilassa. Itse en koskaan nähnyt mitään, olin vain kuuloheiden varassa. Kyseinen työntekijä ei koskaan myöntänyt epäammatillista käyttäytymistä vaan puolusteli että niinhän ne muutkin tekevät."

Epäammatillisuus ilmeni epäsensitiivisyytenä, laiminlyönteinä ja eritasoisena väkivalтана. Vaihtelevuutta tuli myös siinä, oliko epäammatillisuus verbaalista, perushoitoon liittyvää, sosioemotionaalista tai fyysistä. Aineistosta ei noussut yhtään äärimmäistä tai hyvin vakavaksi luokiteltavaa väkivaltaista tekoa tai toimintaa. Haastavuutta tilanteeseen toi myös epäammatillisuuden ilmeneminen yhden tai useamman työntekijän toimesta. Epäammatillisuus ilmeni myös työntekijän tietoisena ja tiedostamattomana toimintana, mikä koettiin myös haastavaksi.

Vaikeus puuttua epäammatillisuuteen asiakastyössä

Viides kuvauskategoria kuvastaa haastetta puuttua epäammatillisuuteen, kun siihen liittyy yhteistyötä eri tahojen kanssa tai palautetta muiltakin, kuin henkilöstöltä. Johtajat kokevat tilanteet haastavaksi, kun huoltajilta tullut palaute on vaikea todentaa tai kun opettajan tai hoitajan suhde vanhempiin on hankala tai jopa täysin tulehtunut. Haastetta lisää vanhempien vaatimukset, uhkailut ja tunnetilat.

"Lapsen ja vanhemman sana työntekijän sanaa vastaan. Vanhemmalta tuli palaute. Lapsi on kertonut työntekijän repineen häntä kädestä. Lapsi ei halunnut tulla päiväkotiin. Työntekijän epäasiallisesta käyttäytymisestä oli epäily, mutta todisteet puuttuivat. Kutsuin vanhemman ja työntekijän keskustelemaan asiasta."

Työntekijä kiisti syytteen. Tämän lapsen osalta asiaan ei tarvinnut palata toista kertaa.”

Tilanteiden haastavuus lisääntyy, kun tilanteeseen liittyy useita eri henkilöitä ja johtaja joutuu tavoittelemaan tilanteen parantumista kaikkien yksilöiden välillä. Tilanteet vaativat johtajilta paljon, koska asiakastyytyväisyyden lisäksi on huolehdittava siitä, että tiimin ja vanhempien, sekä tiimin ja lasten välit pysyvät hyvänä. Yksi haastavuutta lisäävä tekijä on myös se, että palautetta voi tulla suoraan lapsilta. Lapsen rooli tällaisissa haastavissa tilanteissa on selkeästi määrittelemätön. Lapsi jää tällaisissa tilanteissa ulkopuoliseksi, viestintuojan asemaan ja lapsen tulee vain sopeutua siihen, että heitä on kohdeltu epä-ammattillisesti.

”Työntekijä ja vanhempi ja minä palaverissa. Vanhempi oli valittanut työntekijän käytöksestä ja odotti anteeksipyyntöä . Työntekijä kieltäytyi ja vanhempi sanoi että jos anteeksipyyntöä ei tule hän tekee työntekijästä kirjallisen varoituksen. Siinä vaiheessa minulla johtajana oli oltava diplomaattinen ja saattaa tilanne molempia tyydyttävään ratkaisuun. Myöhemmin jatkoin vielä ko työntekijän kanssa kahden kesken, jotta varmistin että hän ymmärtää kuinka vakavasta asiasta oli kysymys.”

”Työntekijä menetti malttinsa lepoa hetkellä, kun ei saanut yhden lapsen provosoimaa, villiintynyttä lapsiryhmää rauhoittumaan. Toinen lapsi tuli lepoa huoneesta itkien pois ja kertoi että aikuinen raivostui ja siirsi ryhmän villinneen lapsen ”heitämällä” keskelle lattiaa ja että häntä pelotti. Työntekijän tiimikaveri kertoi tämän minulle ja kokosin tiimiläiset heti lepoa hetken päätyttyä purkamaan tilannetta. Heittämistä ei ko. työntekijä myöntänyt mutta kiivastumisensa kyllä.”

Epäammattillisuutta kuvattiin hyvin arkisin käsittein (”huusi”, ”tönäisi”, ”riuhoi”, ”kylmällä ja ei sensitiivisellä tavalla”, ”epäeettinen toiminta”) ja vain yksi vastaaja sanoi epäammattillisuutta väkivalta käsitteiden sanaston (Bildjuschkin, ym., 2020) mukaisesti (”tilanne täytti pahoinpitelyn merkit”).

7.4 Tulosten yhteenveto

Suurin osa vastaajista määritteli annetut tilanteet (Liite 2.) täysin epäammattilliseksi tai jonkin verran epäammattilliseksi. Suurin vaihtelu vastaajien arvioissa näkyi fyysisen epäammattillisuuden kohdalla (Taulukko 4). Vaikka täysin ammatilliseksi tilanteita ei arvioitu kuin muutaman kerran, suurin osa oli fyysisessä kategoriassa: Itkevän lapsen väkisin sylissä pitäminen, Lapsen pitäminen paikoillaan sängyssä lepoa hetkellä ja Lapsen väkisin siirtäminen vartalosta/kädestä tai vaatteisiin tarttuen.

Perushoidon kategoriasta 1 % vastaajista arvioi tilanteen: Lapsen vaatiminen maistamaan ruokaa täysin ammatilliseksi. Verbaalisen epäammatillisuuden kategoriassa täysin ammatilliseksi (0.7 %) arvioitiin "No vieläkö siinä istut, ei se kuule itestään mene se puku päälle, pitääkö sinut taas laittaa tuonne yksin toiseen huoneeseen pukemaan, että keskityt?" ja "Ne lautaset kuule viedään just sinne minne eilenkin".

Vaikka jokaisen tehtävän kohdalla mainittiin erikseen, ettei lapsi ole tilanteessa itselleen tai muille vaaraksi, arvioitiin tilanteita täysin ammatilliseksi. Työntekijän ja lapsen välistä fyysistä toimintaa on selkeästi hankalinta arvioida. Perushoidossa lapsen vaatiminen maistamaan ruokaa nousi aineistosta esiin, koska sitä arvioitiin ainoana perushoidon tilanteena täysin ammatilliseksi. Verbaalisia tilanteita ei myöskään ollut montaa, mutta moitetta ja ironiaa kuvaavia tilanteita arvioitiin silti täysin ammatilliseksi.

Epäammatillisuuden määrittelyn lisäksi vastaajat arvioivat epäammatillisuuden ilmiön esiintymistä työpaikoillaan (Taulukko 5). Noin 4 % vastaajista arvioi jokaisen kategorian kohdalla, etteivät he osaa arvioida esiintyykö epäammatillisuutta heidän työpaikoillaan. Suurin osa vastaajista arvioi, että epäammatillisuutta ei esiinny, esiintyy harvemmin kuin kerran vuodessa tai muutaman kerran vuodessa. Fyysinen kategoria erosi muista kategorioista sillä, että epäammatillisuutta arvioitiin vähiten esiintyväksi *ei koskaan* (21.7 %), verrattuna muihin kategorioihin. Fyysistä epäammatillisuutta esiintyi myös eniten kuukausittain 12.2 % (sosemotionaalinen 4.3 %, verbaalinen 4.6 %, perushoidollinen 4.9 %). Tiheämmän esiintyvyyden luokat: 4. Joka toinen kuukausi, 5. Kuukausittain, 6. Viikoittain, 7. Päivittäin, vaihtelivat muissa kategorioissa melko samalla tavalla.

Johtajien käsitykset epäammatillisesta kasvatusvuorovaikutuksesta vaihtelivat melko samalla tavalla eri kategorioiden välillä. Epäammatillisuus ilmiönä näyttäytyy siis suhteellisen samalla tavalla. Erityyppiset epäammatillisuudet arvioitiin saman tyyppisesti, ainostaan fyysisen epäammatillisuuden kohdalla vaihtelua arvioissa esiintyy enemmän kuin muissa kategorioissa. Vaikka tilanteet tulkittiin pääsääntöisesti epäammatilliseksi, oli vaihtelua kuitenkin olemassa. Epäammatillisuuden ilmiötä arvioitiin myös esiintyvän saman tyyppisesti kaikissa kategorioissa. Tässäkin poikkeus oli fyysisen epäammatillisuuden kategoria, jossa vaihtelua oli suurempaa kuin toisissa. Johtajien käsitysten vaihtelu näyttäytyi selkeimmin siinä, kuinka epäammatillisena tilanne koettiin, kuin epäammatillisuuden ja ammatillisuuden välillä.

Johtajien kokemuksia epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen puuttumisesta kuvataan sillä, miten he kokevat erilaiset tilanteet. Puuttumisen kokemukset vaihtelivat hyvin samankaltaisena kategorioiden välillä. Poikkeuksena taas fyysisen epäammatillisuuden kategoria, joka sai vähiten arvioita vaihtoehtoon, puuttuminen on todella helppoa. Perushoitoon liittyvät tilanteet koettiin kaikista helpoimmaksi puuttua. Vaikka erot eivät olleet suuria, fyysisen kategorian tilanteiden arviointi aiheutti eniten vaihtelua vastauksissa. Fyysinen ja verbaalinen olivat ainoat luokat, jossa tilanteita arvoitiin myös niin, ettei niihin puututa. Nämä tilanteet olivat Itkevän lapsen väkisin sylissä pitäminen ja toteamus: Ne lautaset kuule viedään just sinne minne eilenkin.

Epäammatilliseen kasvatusvuorovaikutukseen puuttumiseen liittyy myös tunne ja vastauksista analysoitiin määrää kuin myös laatua vastaavat tulokset. Vastaajista 48 kuvasi tunnetta negatiivisesti ja 19 positiivisesti ja yhdeksän vastaajan tunne vaihteli. Laadullinen vaihtelu käsityksissä toi esiin myös positiivisen ja negatiivisen tavan kokea tilanne. Negatiivisuus näyttäytyi haastavina tilanteina tai työntekijän vaikeana käytöksenä ja tilanteiden kuormittavuutena. Johtajien oman osaamisen reflektiivistä pohdintaa ei vastauksista juurikaan löytynyt. Positiivisuus tilanteisiin tuli tärkeyden, merkittävyyden ja tarpeellisuuden kokemuksista. Tämän lisäksi siitä, että jos tilanteessa oli itse läsnä ja koki riittävää rohkeutta puuttua tilanteeseen. Positiivisen kokemuksen taustalla oli myös pedagogiikan ja vuorovaikutuksen merkityksen vaikutus. Tunnekokemuksen vaihtelevuuden taustalla oli vaikuttimena epämääräisyys ja vaihtelevuus siitä, millainen tilanne oli kyseessä, kuka työntekijä on kyseessä tai oliko johtaja itse paikalla tilanteessa vai ei. Läheiset ja kaverilliset välit lisäsivät vaihtelua siihen, miten tilanne koettiin. Hyvä suhde saattoi helpottaa puuttumista tai sitten tehdä siitä hyvin vaikeaa.

Puuttuminen koettiin myös haasteeksi ja velvollisuudeksi, yhdeksi työtehtäväksi muiden joukossa. Haastavuus voitiin kokea myös positiiviseksi, kuten ammatillinen kehittyminen. Tunnekokemusta määritti vahvasti käsitys velvollisuudesta, oli haastavuus koettu sitten positiivisesti tai negatiivisesti. Haastavuuden ja velvollisuuden lisäksi omaksi kategoriaksi muodostui tunnekokemus helppoudesta ja velvollisuudesta. Tässä kategoriassa kasvatusvuorovaikutuksen epäammatillisuuteen puuttuminen koettiin helpoksi velvollisuudeksi ja johtajan ydintehtäväksi. Tämä käsitys oli mainituista kategorioista pienin ja siihen löytyi aineistosta vain kolme merkitysyksikköä. Epäammatillisen kasvatusvuorovaikutuksen johtamisen kokemus on tunteena pääsääntöisesti negatiivinen. Tämä ei silti kuitenkaan vielä määritä sitä, toimiiko johtaja tilanteessa ja millä tavalla. Syvempi ymmärrys johtajien käsityksiin selkeyttää erilaista vaihtelua siitä, miten tilanteet koetaan.

Haasteellisiin tilanteisiin puuttumisen käsitysten vaihtelu muodosti horisontaalisen kuvauskategorian, joka kuvastaa haasteellisten tilanteiden monimuotoisuutta ja vaihtelua. Haasteellisuus ei näyttäydy hierarkkisena suhteessa toisiinsa, vaan kuvastavat ilmiön rakentumista eri osatekijöistä, jotka luovat tilanteisiin haastetta. Nämä eri osatekijät esiintyvät myös eri voimakkuuksilla ja joskus tilanteen haastavuus koostuu vain yhdestä voimallisesta osatekijästä. Toisaalta tilanteeseen voi vaikuttaa kaikki kategoriat eri voimakkuuksin. Kasvatusvuorovaikutuksen haastavat johtajuustilanteet näyttäytyvät johtajille moninaisina ja vaihtelevina, koska niiden osatekijät ja voimallisuus vaikuttavat niissä. Se, miten haastavaksi tilanteet koetaan, vaihtelee.

8 Luotettavuus

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää johtajien käsityksiä epäammatillisuuden ilmiöstä johtamisen näkökulmasta. Kun tavoitteena ovat arkiset käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat, on fenomenografinen tutkimussuuntauksena tähän perusteltu valinta (Huusko & Paloniemi, 2006). Varhaiskasvatuksessa ei ole tutkittu paljoa työntekijöiden epäammatillisuutta suhteessa lapsiin. Siksi kuvaileva tutkimus, sekä tarkastelu, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa, on lähtökohtana sopiva (Huusko & Paloniemi, 2006; Metsämuuronen, 2011). Fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset muistuttavat konstruktivismia ja fenomenologiaa, sekä miten se rakentuu ihmisten kielessä, mielessä ja vuorovaikutuksessa. Ontologiset sitoumukset vaikuttavat asettuvan realismin ja konstruktivismin välimaastoon (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämä huomioidaan tutkimuksen analyysissä sekä tutkijan omassa lähtökohdassa ja niiden vaikutuksessa tutkimukseen. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005). Lähtökohtaisesti epäammatillisuuden aihe on tutkijan omasta kokemuksesta ja tulkinnasta lähtöisin. Ottaen huomioon sen, että teoreettinen pohja varhaiskasvatuksen epäammatillisuudesta on hyvin vähäinen ja kentällä asiaa ei käsitellä johdonmukaisesti. Tutkijan ennakko-oletukset ja näkökulmat otetaan huomioon ja niiden vaikutusta pohditaan tutkimusta tehdessä aktiivisesti, joskaan niitä ei voida koskaan kokonaan sulkea pois (Niikko, 2003).

Epäammatillisuuteen liittyy vahvasti lapsiin liittyvä lainsäädäntö ja oikeudellisuus, joka vaikutti teorian luomiseen ja aineiston keräämistä määrittäviin seikkoihin, jolloin ei voida puhua vain pelkästään aineistolähtöisestä analyysistä. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus kohdentuu siihen, miten aineistolle uskollinen tulkinta on ollut (Huusko & Paloniemi, 2006). Analyysiä on ohjannut myös tutkijan ymmärrys epäammatillisuuteen liittyvistä käsitteistä ja määreistä olemassa olevasta lainsäädännöstä ja tutkimuksesta. Tämä on fenomenografisessa tutkimuksessa välttämättömyys, ennemmin kuin riski (Häkkinen, 1996). Vaikka teoria on ohjannut aineiston hankinnan tapaa, sekä jonkin verran analyysiä, voidaan raportoinnista kuitenkin nähdä analyysin johtavan kuvauskategorioihin, joilla on sisällölliset erot ja aineistosta nostetut merkitysyksiköt voidaan sijoittaa omiin kategorioihin (Paloniemi, 2004; Huusko & Paloniemi, 2006). Voidaan kuitenkin ottaa huomioon ja pohtia sitä, miten teorian kautta tullut raja-alue vaikutti vastaamiseen ja kategorioiden muodostumiseen.

Laadullisen tutkimuksen tulee vastata *järjestelmälliseen epäilyyn* (Eskola & Suoranta, 1998), jolloin tutkimuksen laatiminen vaatii tutkijalta järjestelmällistä arviointia siitä, miten valitut menetelmät ylläpitävät tutkimuksen koherenttia kokonaisuutta. Luotettavuuden näkökulmasta poikittaistutkimus antaa hyvän kuvan epäammatillisuuden ilmiöstä valittuna ajankohtana, jolloin se on sidoksissa siihen aikaan ja ymmärrykseen, missä se on tehty. Tutkimus ei anna kuvaa muutoksesta tai sen suunnasta, ainoastaan sen hetkestä tilasta. Kyselytutkimuksen tekeminen e-lomakkeella mahdollisti useiden eri vastaajien tavoittamisen kattavasti ympäri koko Suomen. Kyselytutkimuksen mittari koostuu kysymysten ja väitteiden kokoelmasta, joilla pyritään mittaamaan epäammatillisuuden moniulotteista ilmiötä (Vehkalahti, 2008). Kysymyksiin oli vastattu kattavasti ja puutteita vastauksissa oli hyvin vähän. Ne ilmenivät lähinnä viittauksina toiseen kysymykseen (ks. edellinen vastaus) tai ns. lyhyt vastaus. Näitä kuitenkin voitiin käyttää analyysissä fenomenografisen kontekstianalyysin näkökulmasta. Vastauksista voidaan myös päätellä, että kysymykset ovat mitanneet tutkittavaa epäammatillisuutta. Tutkimuksessa ja kyselyssä oli epäammatillisuus rajattu koskemaan vain työntekijän ja lapsen välistä kasvatusvuorovaikutusta. Tästä huolimatta, muutama vastaus kosketi myös työyhteisön ja työntekijöiden välisiä haasteita. Usein nämä ilmenivät perusteluina sille, miksi epäammatillisuutta ilmaantuu.

Tutkimuksen diskurssikriteersien (Häkkinen, 1996) tarkastelun tueksi on lukijalle avattu aineiston hankintaa ja analyysiä tekstissä, liittein ja taulukoilla. Raportoinnin johdonmukaisuus mahdollistaa tehtyjen ratkaisujen tarkastelua. Laajemman diskurssin, kuten tutkimuksellisen viitekehyksen tarkastelu on haastavaa, koska se tehtiin pääsääntöisesti suhteessa muiden alojen tutkimuksiin, oman alan vertaisarvoidun epäammatillisuutta käsittelevän tutkimuksen puuttuessa. Tutkimuksen teossa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeita hyvälle tieteelliselle käytännölle. Tutkimuksen eettisyydestä tarkastelusta vastaa kuitenkin tutkimuksen alusta asti tutkija itse (Eskola & Suoranta, 1998). Aihe osoittautui araksi ja herkäksi vastaajien käsitellä jo tutkijan kandidaatin työssä (Norberg, 2017), jonka vuoksi oli selvää, että tutkimuksen tekotapa tulee valita niin, että vastaajille vastaustilanne on mahdollisimman helppo ja turvallinen. Tutkimuksen aiheen valinta ja sen rajaaminen on osa tutkimuksen eettistä pohdintaa ja arviointia, sillä toteutuneen tutkimuksen vaikutukset, merkitys ja seuraukset eivät ole etukäteen tiedettävissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukselle haettiin lupa kunnasta, josta aineisto oli tarkoitus kerätä. Alhainen vastausprosentti viittasi kuitenkin siihen, että tutkimukseen ei ehkä koettu turvalliseksi vastata, kun vastaajat ovat niin pieneltä alueelta. Kyselylomake lähetettiin lopulta kaikille AOJ:n rekisteristä oleville kunnallisen varhaiskasvatuksen päiväkodin johtajille. Tämä lisäsi vastaajien määrää merkittävästi. Aiheeseen oli

mahdollisesti helpompi vastata, kun oletettujen vastaajien joukko oli suurempi. Tämä vahvistaa vastaajien kokemusta anonymiteetista. Kyselylomakkeessa kerrottiin vastaajalle olennaiset tiedot ja ohjeet yhteystietoineen. Vastaajien kattava tiedottaminen lisää luottamusta tehtävää tutkimusta kohtaan (Eskola & Suoranta, 1998). Vastaajia kehoitettiin myös itse huomioimaan anonymiteetin ja heille kerrottiin, miten lopullisesta tutkimuksesta ei voitasi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Tutkimuksen tuloksilla ja raportoinnilla voidaan ajatella olevan myös vaikutuksia, jolloin siinäkin tulee huomioida jo tutkimusta suunniteltaessa. Tieteen perusnormien mukaisesti tavoitteena oli tuottaa julkista tietoa, jonka avulla myös vastaajajoukko voi käsitellä eettisesti kestävästi ja kehittävästi omaa työtään ja käsiteltyä epäammattillisuutta, sekä johtamista (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Lisäksi gradututkijalle henkilökohtaisestikin merkittävät kestävän kehityksen periaatteet huomioidaan tutkimuksen lähtökohdissa ja tavoitteissa edistää hyvinvointia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kuin myös lasten edun toteutumista. Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista ja vastaamiselle jokainen saattoi valita parhaan mahdollisen ajankohdan, joka ei ollut ennalta määrätty, joka lisäsi vastaajien vapautta osallistumisen suhteen (Eskola & Suoranta, 1998). Kyselylomake oli laadittu niin, että siinä on vastauksiltaan rajattuja kysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä. Epäammattillisuuden ja johtajuuden, eli oman työn reflektointi voi olla myös raskasta ja tämä tuli ottaa huomioon kyselyä tehtäessä. Aiheen käsittely voi johtaa vastaajan pohtimaan, mitä hän voi tällaisessa kyselyssä tuoda esiin. Vastauksista jäi kuitenkin puuttumaan äärimmäinen ja hyvin vakavaksi katsottava väkivalta, kuten seksuaalinen hyväksikäyttö ja kuoleman tai vamman tuottamus. Tämä voi myös johtua kyselylomakkeen rajoituksista tai vastaajien luottamuksen puutteesta, jolloin se on voinut ohjata vastaajia jättämään nämä ulos vastauksista. On myös mahdollista, että juuri näiden vastaajien työuralla ei tällaista ole tapahtunut. Lomakkeen lopussa oli avoin kysymys, johon oli mahdollista kirjoittaa vapaasti ajatuksiin. Vastaajien oli mahdollisuus myös ottaa yhteyttä gradututkijaan, jos heillä on lisäkysymyksiä aiheesta.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden muuttuvuus, kuten tässä tutkimuksessa lasten kohtelun historiallinen ja paikallinen vaihtelu ja muutos tarkoittaa, että tulokset kuvaavat vastaajien käsitystä tässä hetkessä ja ajassa (Eskola ja Suoranta, 1998). Käsitysten vaihtelevuutta voidaan silti ajatella enemmän ajasta irtonaisena asiana. Vaikka lasten kasvatustavoista ja kurituksesta on oltu eri aikoina eri mieltä, on vaihtelua varmasti ollut aina. Epäammattillisuuden ja johtamisen ilmiötä kuvaava teoreettinen jäsenitys ilmentää epistemologisesti korresponssiteoria siten, että väite on totta vain, jos se vastaa todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jolloin saavutettu tieto on objektiivista tässä kontekstissa, eli vastaajien todellisuudessa. Yksilö ja

maailma ovat siis ei-dualistisessa sisäisessä yhteydessä toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkittaessa epäammatillisuuden ilmiötä fenomenografisesta lähtökohdasta, voidaan ajatella vastaajien käsityksen vastaavan heidän kokemustaan todellisuudesta. Samalla tulee huomioida, että tämä todellisuus ei ole välttämättä havaittavissa kaikille samalla tavalla. Tutkimuksen tulosavaruuden näkökulmasta, jäsenitys ilmiön kokemisesta, antaa mahdollisuuden muille tarkastella sitä, miten ilmiö näyttäytyy heidän todellisuudessaan.

9 Pohdinta

Johtajien käsityksiä kasvatusvuorovaikutuksen epäammattillisuudesta on mielenkiintoista tutkia, koska saatavilla ei ole aiempaa tutkimusta aiheesta. Tutkimuksen tulokset antavat vahvaa viestiä siitä, että tutkimus on ajankohtaista ja tarpeellista. Epäammattisuus tarvitsee määrittelyä ja siihen puuttuminen tehokkaat menetelmät. Vastaavia tuloksia on saanut lääketieteen puolelta myös Fargen, ym., (2016) sekä Tricco, ym., (2018). Tätä tukee myös havainto siitä, että aiemmissa kasvatustieteen tutkimuksissa on keskittynyt aikuisten ja lasten välisiin konflikteihin, haastaviin kasvatustilanteisiin, työntekijöiden keskinäisiin ongelmiin, lasten väliseen kiusaamiseen ja tiimityön haasteisiin (ks. Kinon, 1997; Lundan, 2009; Ahonen, 2015; Repo, 2015; Pakarinen, Lerkkanen, Viljaranta ja von Suchodoletz, 2020) eikä ollenkaan siihen, miten työntekijät tai johtajat kokevat epäammattillisen kasvatusvuorovaikutuksen käsittelemisen osana työtään. Epäammattillisen kasvatusvuorovaikutuksen sijasta päädytään herkästi tarkastelemaan vuorovaikutuksen haasteellisuutta. Mainituista tutkimuksista voidaan tietenkin hakea ”kolikon kääntöpuolta” ja tulkita tavoitteellisen kasvatusvuorovaikutuksen tavan vastaisen puolen olevan epäammattillista. Kasvatusvuorovaikutusta tarkasteltaessa epäammattisuus ei kuitenkaan helposti tunnistettavissa ja aina selkeä vääränlainen toiminta.

Epäammattisuus esiintyy tämän tutkimuksen tulosten mukaan eri tavoilla, eri määrissä, erilaisissa tilanteissa ja sen määrittelyssä on vahvasti mukana konteksti. Lapsen tönäisy on väkivaltainen teko, jos se tehdään rankaisun tai käytöksen säätelyn näkökulmasta. Lapsen turvallisuuden vuoksi tehtynä se on välttämätöntä ja silloin konteksti selittää miksi näin toimitaan. Tällaiset tilanteet ovat avattuna loogisen tuntuisia, mutta kun tilanne siirretään koskemaan, vaikka sosioemotionaalista vuorovaikutusta voisi tulkinnan ajatella olevan vaikeampaa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan fyysisyyttä sisältävät tilanteet ovat kuitenkin vaikeampia arvioida, kuin vaikka sosioemotionaalinen epäammattisuus. Koska epäammattisuuden määrittely, tunnistaminen ja tarkastelu jäävät tällaisen arjen kasvatus- sekä opetustyön tilanteiden varaan, ei voida oikeastaan olettaakaan esimerkiksi työntekijöiltä johdonmukaisia ratkaisuja tai toimintaa. Verrattuna esimerkiksi terveydenhuollon henkilöstöön, joiden työtä määrittää niin ammatillisen, kuin epäammattillisen hoidon määritelmät, käypäohjeet, yms. Varhaiskasvatuksen työntekijät työskentelevät hyvin ohuen ohjeistuksen varassa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että on selvää tarvetta ammatillisen keskustelun ja palautteenannon kehittämiseen työyhteisöissä, jotta kasvatusvuorovaikutuksen epäammatillisia piirteitä päästään tunnistamaan ja poistamaan. Tämä on linjassa Vennisen (2007) tutkimuksen tulosten kanssa, jotka osoittivat ammatillisen keskustelun ja palautteenannon merkityksen työn laadun kehittämiseksi. Tuloksista voidaan päätellä, että Marinin hallituksen esityksen myötä epäkohtien ja uhkien ilmoitusvelvollisuus henkilöstölle tulee olemaan haasteellista ilman riittävää koulutusta ja osaamisen kehittämistä, niin työntekijöille, kuin myös johtajille. Varhaiskasvatuksen rakenteellisten reunaehto- jen tunnistaminen (ryhmäkoko, suhdeluku jne.) on helpompaa, kun se ei edellytä oman tai työ- kaverin toiminnan tarkastelua. Pedagogiikan ja oman toiminnan reflektointi sen sijaan vaatii niin pedagogista koulutusta, kuin myös vahvaa tietotaitoa kasvatustieteen viiteke- hyksestä, sekä kasvatuksen- ja koulutuksen alan kokonaisuudesta. Tämä korostuu en- tisestään johtajien työssä, jossa tätä tarkastelua joutuu tekemään usein jälkikäteen ja ilman, että tilanteessa on ollut itse läsnä. Johtajien vastuulla on myös koko työyhteisö reflektiivisten taitojen kehittäminen. Varhaiskasvatuksen perustehtävän selkeys ja jaetun johtajuuden mukainen tiedolla ja tiedon käsittelyn periaatteiden johdonmukaisuudella johtaminen, nousee suureen merkitykseen näissä tilanteissa. Kuitenkin epäammatilli- suuden ilmiön kohdalla kaikilla johtajilla ei ole riittävää tietotaitoa. Tilanteiden haasteiden moninaisuus vaikeuttaa johtamista paikoin epäinhimillisesti ja osaa tilanteista voidaan varmasti luonnehtia johtajaan kohdistuvaksi työpaikkakiusaamiseksi. On myös huomioi- tava, että tilanteiden haastavuus ei välttämättä johdu työntekijästä, vaan johtajasta. Tu- loksissa nähtävä reflektion puute osoittaisi sitä, että ulkoiset tekijät nähdään helposti syinä haasteille ja johtaja ei niinkään tarkastele omaa osaamistaan.

Vastaajien taustat eivät olleen varsinaisen tutkimuksen kohteena, mutta ne avattiin tut- kimuksen toteutuksen raportoinnin yhteydessä (Luku 6.2). Vastaajissa oli edustettuna kaikki kelpoisuuden tuovat koulutustaustat ja johtajana työskentelyn vuodet tasaisesti. Yleisin lisäkoulutus johtamiseen oli Johtamisen erikoisammattitutkinto (JET). Toisena jonkinlainen pedagoginen kurssi tai lisäkoulutus. Kasvatuksen- ja opetuksen johtamisen perusopinnot mainittiin selvästi harvemmin. Vaikka johtajuuskoulutusta oli suhteellisen runsaasti, voidaan tulosten valossa pohtia, että ne eivät kohdennu riittävästi epäamma- tillisen kasvatusvuorovaikutuksen tunnistamiseen ja puuttumiseen tai pedagogisen joh- tamisen laadun kehittämiseen.

Suurin osa vastaajista koki puuttumisen negatiivisena johtamisen tehtävänä. Tunnistamisen vaikeus, eli se mikä on epäammattillista ja mikä ei, sekä puuttumisen kokemuksen negatiivisuus, tuli esille myös tutkijan aikaisemmassa kandityössä (Norberg, 2017). Työyhteisössä tämä kokemus voidaan ajatella olevan suhteellisen yhdenmukainen ja puuttumisen vaikeutta voidaan tarkastella siten yksilön sekä organisaation heikkoutena vastata epäammattillisuuden ilmiöön. Tulos on yhdenmukainen Tricco ym., (2018) tulosten kanssa. Tulokset viittaavat siihen, että ne vaikuttavat osaltaan toimintakulttuurien vaihteluun ja muotoutumiseen paikallisesti (ks. Karila, 2016; Nummenmaa, 2006; Parrila & Fonsén, 2016; OPH, 2018). Tämän tutkimusten tulosten ja Shapiron ym. (2014;2018) tutkimusten ja päätelmien valossa ammatillisuus ja epäammattillisuus tulisi ottaa systemaattiseksi osaksi tarkastelua työyhteisöissä, varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) edellyttää erikseen jokaisen luvun lopussa ja paikallisesti sovittavien asioiden kohdalla, että järjestäjän on mahdollistettava arviointi ja kehittäminen. Paikallisesti sovittavat asiat eivät voi koskaan olla myöskään heikommin, kuin mitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) edellyttää. Epäammattillisuutteen puuttumisen kokemuksen ollessa vahvasti negatiivinen, voidaan pohtia sitä, miten paljon asioihin jätetään puuttumatta, koska ei haluta tuottaa itselle tai työyhteisöön negatiivista tunnetta tai ilmapiiriä?

Epäammattillisuuden esiintymisen ja tulkinnan vaihtelevuus, sekä puuttumisen vaikeuden moninaisuus on saman suuntainen tutkimustulos, kuin Kallialan (2008) tutkimuksessa esiin noussut ongelma tunnistaa heikkolaatuista varhaiskasvatusta. Kuin myös Patja ym. (2014) tutkimus, jonka mukaan viranomaiset tunnistavat epäammattillisuutta, mutta eivät osaa kertoa miksi toiminta tulkitaan epäammattilliseksi. Itsearviointin näkökulmasta voidaan pohtia, miten todennäköistä on, että työntekijä tai esimies tunnistaa omasta toiminnastaan epäammattillisia piirteitä, jos toiminta on sisäisesti hyväksyttyä ja eettisen pohdinnan, sekä moraalinäkömyksen mukaista? Pystyykö johtaja tunnistamaan niitä epäammattillisuuden piirteitä, jotka hän on itse tiedostamatta hyväksynyt tai liittää toivottuun kasvatusvuorovaikutukseen? Toteutuuko silloin Mooren ym. (2019) tutkimuksen mukainen johtajan negatiivisen eettisen pohdinnan ja moraalisen päätöksenteon esimerkki, jonka vaikutusta työyhteisöön on todella vaikea purkaa. Jääkö nyt osin toteutumatta Kuukan (2009) mukaan määritelty eettinen ajattelu ja siitä johtuva eettinen johtajuus, joka jaetun johtajuuden kautta, vahvistaa työyhteisön kykyä ratkoa moraalisia kysymyksiä sisältäviä ongelmia. Voidaanko tämänhetkisellä johtajien vaihtelevalla koulu-

tuspohjalla vastata tutkimuksen tulosten valossa moninaiseen ja johtajia suuresti haastavaan epäammattillisuuden ilmiöön? Pedagogisella tiedolla johtaminen vaatii Fonsénin (2014) mukaan tutkimuspohjaista kehittämiseen tähtäävää toimintaa. Pedagogisen tiedon kompetenssin rakentuminen alkaa pedagogisesta koulutuksesta ja sitä tulee kehittää ja ylläpitää siihen soveltuvilla täydennys ja lisäkoulutuksilla.

Kaikista epäammattillisuuden tyypeistä fyysisyys nousi esiin selkeästi vaihtelevimpana asiana tunnistaa ja arvioida. Pienten lasten hoitoon kuuluu paljon fyysisiä elementtejä ja vallan sekä voiman käyttöä positiivisista lähtökohdista. Kokemukseen ja arviointiin vaikuttaa varmasti varhaiskasvatuksessa käytettävät kiinnipito, sylihoito, holding- terapian tyyppiset lähtökohdat ja tilanteet. Näille ei ole riittävää ohjeistusta, eikä määrittävää lakia varhaiskasvatuksessa käytettäväksi. Analyysin yhteydessä ilmeni myös, ettei fyysistä epäammattillisuutta kuvatessa tullut yhtään esimerkkiä äärimmäisestä väkivallasta, kuten vamman tai kuoleman tuottamuksesta, myös seksuaalinen väkivalta puuttui aineistosta. Joko vastaajiin ei valikoitunut heitä, joilla on ko. väkivallan tyypistä kokemusta, tai näistä ei haluttu puhua. Ehkä myös tutkimuksen kysymysten asettelu ei johdattanut puhumaan äärimmäisistä väkivaltateoista. Pohtia voi myös, koetaanko äärimmäinen väkivalta enää kasvatusvuorovaikutuksen epäammattillisuudeksi vai ajatellaanko silloin selkeästi rikosta? Missä kohtaa tehdään tulkinta, epäammattillisuuden ja rikoksen välillä? Tämä on tärkeä asia selvittää ja avata varhaiskasvatuksen henkilöstölle, ennen kuin uusi laki ilmoitusvelvollisuudesta astuu voimaan.

Myös perushoidon tilanteiden helppous arvioida ja puuttua on mielenkiintoinen tulos. Onko perushoidon tilanteet jotenkin mekaanisempia ja toimintana helpompi arvioida ja puuttua, kuin vaikka sosioemotionaalisuus tai verbaalisuus. Molemmat kuitenkin vaativat ihan toisenlaista taitoa analysoida ja argumentoida, kuin vaikka se, tuleeko lapsen peppu pestä jokaisen vaipanvaihdon yhteydessä. Pohtia voidaan, onko perushoidon ohjeistukset kuitenkin yksiselitteisemmät ja paremmin kaikkien työntekijöiden hallussa ("kollektiivinen yhteinen tieto"), kuin vaikka sosioemotionaalisen tuen prosessit. Varhaiskasvatuksessa työskentelee tällä hetkellä huomattavasti enemmän hoito- ja sosiaalialan koulutettuja, kuin esimerkiksi kasvatustieteen asiantuntijoita. Tämä voi vaikuttaa, tiedon ja osaamisen epäsuhtaan. Heikon kasvatusvuorovaikutuksen vaikutukset lapsen tunne-elämän kehitykseen, voi olla huomattavasti ymmärretty (ks. Määttä ym., 2017).

Tuloksista voidaan päätellä, että kun tilanne on johtajan näkökulmasta yksinkertainen ja siihen ei liity kuvauskategorioiden (Luku 7.3) mukaisia tasoja liikaa, on tilanteen hoitaminen helpompaa, kuin jos tilanteeseen liittyy eri kuvauskategorioiden eri tasoja. Eri tasojen lisääntyminen asettaa lisävaatimuksia tilanteen hoidolle ja kuormitus vaihtelee sen mukaan, miten nämä eri osa-alueet ovat johtajalla hallussa. Tämä tilanteiden haastavuuden rakentuminen vahvistaa teoriassakin esiintuotua johtajan riittävän varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja johtamisen vaatimusta (ks. Karvi, 2019). Suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajien koulutus ei ole ollut riittävää, vaativaan ja moninaisia taitoja vaativaan työhön (Hujala ym., 2013).

Epäammatillista kasvatusvuorovaikutusta ilmeni jokaisen vastaajan työpaikalla. Sitä, miten paljon epäammatillisuutta ilmeni yksittäisen vastaajan työpaikalla ei analysoitu, jolloin ei voida sanoa keraantyykö toisiin paikkoihin enemmän ja toisiin vähemmän epäammatillisuuden ilmiötä. Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen näkökulmasta tarvitaan lisää tutkimusta epäammatillisuudesta ja ammatillisuudesta sekä miten se muodostuu työyhteisön toiminnassa. Millä tavoin voidaan tukea työyhteisön kollektiivista, reflektiivistä ja tietoista työtettä, eettistä pohdintaa ja päätöksenteon prosesseja? Tarpeellista olisi myös kehittävä tutkimus, joka yhdistäisi eettistä pohdintaa ja ongelmanratkaisukykyä sekä käytöksen muutokseen tähtäävää interventiota koko työyhteisölle. Ammatillisen työtteen tietoisien käsittely tulisi myös aloittaa jo varhaiskasvatusalan koulutuksissa.

Tämän tutkimuksen keskeistä antia on epäammatillisuuden ilmiön piirteiden kuvaaminen ja päiväkodin johtajien kokemusten jäsentyminen. Johtajien tahtotila onnistua hyvin työssään oli luettavissa läpi koko aineiston, vaikkei sitä erikseen tuloksissa esitelty. Johtajien (uusien ja nyt toimessa olevien) koulutuspohjan yhdenmukaistaminen, täydennyskoulutuksen mahdollistaminen ja uuden kelpoisuusvaatimuksen noudattaminen rekrytoinnissa on tärkeää. Laadukkaan johtamisen mahdollistaminen tulisi olla varhaiskasvatuksen kärkitavoitteita nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Luettavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut varhaiskasvatuksesta päivähoidossa*. Vastapaino: Tampere
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus : keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 2017. Print.
- Bildjuschkin, K., Ewalds, H., Hietamäki, J., Kettunen, H., Koivula, T., Mäkelä, J., Nipuli, S., October, M., Peltonen, J & Siukola, R. *Väkivaltakäsitteiden sanasto*. Työpaperi 1/2020. Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki 2019.
- Burford, B., Morrow, G., Rothwell, C., Carter, M., & Illing, J. (2014). Professionalism education should reflect reality: findings from three health professions. *Medical education*, 48(4), 361–374. <https://doi.org/10.1111/medu.12368>
- Cambridge University Press. *Unprofessional* in Cambridge international dictionary of English. Luettu: 1.2.2021. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/unprofessional>
- Chiarella, M. & Adrian, A. (2014). *Boundary violations, gender and the nature of nursing work*. *Nursing Ethics* 21(3), 267–277.
- Child Care Act 1991. Viitattu, 11.11.2020. Luettavissa: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1991/act/17/enacted/en/html>
- Childcare Act 2006. Viitattu 11.11.2020. Luettavissa: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21>
- Children First Act 2015. Viitattu, 11.11.2020 Luettavissa: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2015/act/36/enacted/en/html>
- Dahlgren, L. (1989). *Fragments of an Economic Habitus. Conceptions of Economic Phenomena in Freshmen and Seniors*. *European Journal of Psychology of Education*, 4(4), 547-558. Retrieved December 21, 2020, Luettavissa: <http://www.jstor.org/stable/23422105>
- Doyle, K. Hungerford, C. & Cruickshank, M. (2014). *Reviewing tribunal cases and nurse behavior: Putting empathy back into nurse education with Bloom's taxonomy*. *Nurse education today* 34(7), 1069–1073.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. (2017). The Science and Practice of Self-Control. Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science, 12(5), 715–718. <https://doi.org/10.1177/1745691617690880>
- Early Childhood Curriculum Framework, Aistear. (2009). National Council for Curriculum and Assessment. (NCCA) Viitattu, 11.11.2020 Luettavissa: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/ireland/ie_ece_fw_2009_eng.pdf

- Early Years Foundation [Stage Learning and Development Requirements] 2007. Viitattu: 11.11.2020 Luettavissa: <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/2007/1772/contents/made>
- Ellonen N., (2012). *Kurin alaiset : lasten ja vanhempien välisten ristiriitojen ratkaiseminen perheissä*. (Ed)., Poliisiammattikorkeakoulun raportteja, Poliisiammattikorkeakoulu.
- English, T., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2012). Emotion Regulation and Peer-Rated Social Functioning: A Four-Year Longitudinal Study. *Journal of research in personality*, 46(6), 780–784. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.006>
- Eriksson, E. & Arnkil, T. E: (2012). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Opas 60 Stakes. 8. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 1998. Print
- Eurooppa 2020 -strategia. *Suomen kansallinen ohjelma, kevät 2011*. Valtiovarainministeriö. Taloudelliset ja talouspoliittiset katsaukset 14a/2011.
- Eurooppa 2020. *Älykkään, kestävä ja osallistavan kasvun strategia* (2010). Komission tiedonanto. Euroopan komissio. KOM (2010) 2020 lopullinen. Bryssel 3.3.2010.
- Fargen, K.; Drolet, Brian C.; Philibert, I. (2016). *Unprofessional Behaviors Among Tomorrow's Physicians: Review of the Literature With a Focus on Risk Factors, Temporal Trends, and Future Directions*, Academic Medicine: June 2016 - Volume 91 - Issue 6 - p 858-864
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults*. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Fischer, H., Houchen, B., & Ferguson-Ramos, L. (2008). *Professional boundaries violations*. Case studies from a regulatory perspective. *Nurse Admin* 32(4), 317– 323.
- Fonsén, E. (2008). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. 42–53. Luettu 1.2.2020. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_ytimessa_2008.pdf?sequence=1#page=6
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampereen yliopisto. Luettavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa
- Fonsén, E. & Parrila, S. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*, 23–41. Juva: PS-kustannus.
- Greene, C. A., Haisley, L., Wallace, C., & Ford, J. D. (2020). *Intergenerational effects of childhood maltreatment: A systematic review of the parenting practices of adult survivors of childhood abuse, neglect, and violence*. *Clinical psychology review*, 80, 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101891>

- HE 249/2020. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatuslain muuttamisesta. Lausuntokierroksella.* Luettevissa: <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=0900908f806f85b2>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). *Kartta kasvatustieteen maastosta.* Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Hillis S., Mercy J., Amobi A, et al. *Global Prevalence of Past-year Violence Against Children: A Systematic Review and Minimum Estimates.* Pediatrics. 2016;137(3):e20154079 <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2016/01/25/peds.2015-4079.full.pdf>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hudson, M. & Droppers, J. (2011). *Licensed nurses disciplined in Oregon between september 1996 and june 2008.* Western Journal of Nursing Research 33(8), 1030–1046
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). *Johtajuus varhaiskasvatuksessa.* Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (s. 288– 300). Juva: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntausena kasvatustieteissä.* Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Hägg, O. (2010). *Ammatillisen osaamisen hahmottaminen ja kehittäminen.* Viitattu 5.1.2021. Luettavissa: <http://otty.tek.fi/sites/otty.tek.fi/files/sefeesitysouti-hagg9.pdf>
- Ikonen, R & Halme, N. (2018). *Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta: Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia.* Tutkimuksesta tiiviisti 6/2018. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta: Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia.](#)
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 18. Helsinki: Unigrafia.
- Jones, J., Fitzpatrick, J. & Drake, V. (2008). *Frequency of postlicensure registered nurse boundary violation with patients in the state of Ohio: a comparison based on type of prelicensure registered nurse education.* Archives of Psychiatric Nursing 22(6), 356–363.
- Juujärvi, S., Myyry, L., & Pesso, K. (2007). *Eettinen herkkyyys ammatillisessa toiminnassa.* Helsinki: Tammi.
- Juva, I. (2020). *Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies.* Research Papers in Education. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864761>

- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Ajan kasvatusta: kasvatustilafilosofia aikalaistilakriittinä*, pp. 367-400.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua!: kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus, 2008.
- Kalliala, M. (2009). *Aikuisten ja lasten vuorovaikutus*. In M. Hillilä, & P. Räihä (Eds.), Samalta viivalta 3: Kasvatustilan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2009 (pp. 45-78). (Opetus 2000). PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges. (American University Studies XIV: Education).
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, (2019). *Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit*. Tiivistelmät 13:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, (2020). *Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Tiivistelmät 7:2020. Luettavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2020/06/KARVI_T0720.pdf
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatustuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. (2016). *Opetushallituksen julkaisussa: Vaikuttava varhaiskasvatus – Tilanne-katsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2106/16
- Kim, K., Kjervik, D. & Foster, B. (2013). *Quality indicators for initial licensure and discipline in nursing laws in South Korea and Nort Carolina*. International Nursing Review 61(1), 35–43.
- Kinos, J. (1997). *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä*. Turku: Turun yliopisto.
- Kinos, J. (2002). *Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa*. Kasvatus, 33(2), 119–132.
- Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., & Jokela, S. (2019). *Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025*. Osa II. Sosiaali- ja terveysministeriö. Luettavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM_2019_27_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Kotimaisten kielten keskus. (2017). Kielineuvonnan puhelinpalvelu. Luettavissa: <https://www.kotus.fi/palvelut/kieli- ja nimineuvonta>
- Kuukka, Katri (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lasten kaltointkohtelun tunnistaminen ja siihen puuttuminen. (2008). Hoitosuositus (online). Hoitotyön tutkimussäätiön asettama työryhmä. Helsinki: Hoitotyön tutkimussäätiö, 2008 Viitattu: 5.1.2021. Luettavissa: www.hotus.fi.

- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Sosiaali- ja terveysministeriö. Voimaantulo 1.1.2008. Luettavissa osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Lastensuojelun käsikirja. (2016) *Väkivallan muodot ja rikoslaki*. Viitattu 1.2.2021. Luettavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/erityiskysymykset/pahoinpitely-ja-seksuaalinen-hyvakskaytto/vakivallan-muodot-ja-rikoslaki#Vakivallanmuodot>
- Leeb, R.T. (2008). *Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, [2008]
- Lasson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur. Luettavissa: https://www.researchgate.net/publication/265267461_Kvalitativ_Analys_Exemplet_Fenomenografi
- Lov om barnehager, Lov-2005-06-17 Nr 64. Viitattu: 11.11.2020. Luettavissa, <https://lov-data.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen: Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Tampere: Tampere University Press. Luettavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66553/978-951-44-7874-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maailman toimivin kaupunki – Helsingin kaupunkistrategia 2017-2021. 2018. Helsingin kaupunki. Viitattu, 2.2.2021. Luettavissa: <https://www.hel.fi/static/helsinki/kaupunkistrategia/kaupunkistrategia-2017-2021.pdf>
- Marton, F. (1994). *Phenomenography*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 4424–4429). Oxford, UK: Pergamon.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelija-laitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp. Viitattu 5.1.2021 https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/CM_Surveillance-a.pdf
- Moore, C., Mayer, D. M., Chiang, F. F. T., Crossley, C., Karlesky, M. J., & Birtch, T. A. *Leaders matter morally: The role of ethical leadership in shaping employee moral cognition and misconduct*. (2019). *Journal of Applied Psychology*, 104(1), 123-145.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Munter, E. (2014). *Lapsen fyysinen kiinnipito päiväkodissa. Kyselytutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä ja kokemuksista*. (pro gradu- tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43391/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201405121695.pdf>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, ML (2017) *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa, tilannekartoitus*. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. [Joensuu]: Joensuun yliopisto.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. Lapin yliopisto, 1999. Print.
- Norberg, T. (2017). *Epäammatillisuus päiväkodin kasvatusvuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopisto.
- Nummenmaa, A-R. (2006). *Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri*. Teoksessa: Alasuutari, M. & Karila, K. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2020). *Päiväkodin johtaja 2020 – selvitys*.
Luettavissa: <https://www.oaj.fi/contentassets/802228344c4348fd96eb60011185720f/paivakodinjohtajat-kysely-2020-kunta.pdf>
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki. Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Viljaranta, J. & von Suchodoletz, A. (2020). (Accepted/In press). *Investigating Bidirectional Links Between the Quality of Teacher–Child Relationships and Children’s Interest and Pre-Academic Skills in Literacy and Math*. *Child development*. Luettavissa: <https://doi.org/10.1111/cdev.13431>
- Paloniemi, S. (2004). *Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä*. Jyväskylän yliopisto.
- Patja, K., Louhimo, J., & Kääpä P. (2014). *Muuttuva ja muuttumaton professionalismismi: lääkärin ammatillisuuden uudet haasteet*. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 2014;130(1):21-8
- Pihko, H. (2014). *Lapsuus muistikuvissamme*. *Duodecim*, 130(24), 2437-2441. http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/uusinnumero?p_p_id=Article_WAR_DL6_Articleportlet&p_p_lifecycle=0&_Article_WAR_DL6_Articleportlet_p_frompage=uusinnumero&_Article_WAR_DL6_Articleportlet_viewType=viewArticle&_Article_WAR_DL6_Articleportlet_tunnus=duo11984
- Pitkäniemi, H. (2015). *Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen*. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (2015) : 3, s. 262-268. Jyväskylä : Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettavissa: <https://www.doria.fi/handle/10024/126368>
- Poikkeus, S. (2018). *Organisational and individual support for nurses’ ethical competence: A cross-sectional survey*. *Nursing Ethics*, 25(3), 376–392. <https://doi.org/10.1177/0969733016642627>

- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä : Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Helsingin yliopisto.
- Raper, J. & Hudspeth, R. (2008). *Why board of nursing disciplinary actions do not always yield the expected results*. *Nursing Admin* 32(4), 338–345.
- Ranki, A. (1999). *Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita?* Helsinki: Kaup-pakaari.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Lapin yliopisto 2020. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Rautamies, E., Koivula, M., & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (1), 53-75. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/06/Rautamies-Koivula-Vahasan...>
- Readings, B. 1996. *The University in the Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rees, C A. (2010). *Understanding emotional abuse*. *Arch Dis Child*. 2010;95(1):59–67 https://www.researchgate.net/publication/40812443_Understanding_emotional_abuse
- Repo, L. 2015. *Bullying and its prevention in earlychildhood education*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 367. Luettavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154445/bullying.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., Hjelt, H., (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Luettavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Rest, J. R., & Barnett, R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R. (1999). *Postconventional moral thinking: A Neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A., & Gissler, M. (2018). *Suomi lasten kasvu ympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. THL. Luettavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/262147/Ristikari_et_al_2018_Suomi_lasten_kasvu-ymp_ri_st_n_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosenstein AH. 2015. Physician disruptive behaviors: five year progress report. *World J Clin Cases*. 3:930–934.
- Rosenstein AH. 2011. The quality and economic impact of disruptive behaviors on clinical outcomes of patient care. *Am J Med Qual*. 26:372–379.

- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 512. Väitöskirja.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84 (3), 332-339. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061220179>
- Shapiro, J., Whitemore, A., & Tsen, L. C. (2014). Instituting a culture of professionalism: the establishment of a center for professionalism and peer support. *Joint Commission journal on quality and patient safety*, 40(4), 168–177. [https://doi.org/10.1016/s1553-7250\(14\)40022-9](https://doi.org/10.1016/s1553-7250(14)40022-9)
- Shapiro, J. (2018). Harvard medical school. Internet haastattelu. MJB Talk Medicine. Soundcloud. Kuunneltavissa: <https://www.bmj.com/content/360/bmj.k1025>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset* ([Uud. p.].). Tampere: Vastapaino.
- Sipiläinen, H. (2016). *Hoitohenkikönnän käsityksiä vanhusten kaltoinkohtelusta ympärivuorokautisen hoidon yksiköissä*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Skollag 2010:800 Viitattu: 11.11.2020. Luettavissa: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset valtio-, kunta- ja yksityissektorilla Helsinki, 2007. 47 s. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja, ISSN 1236-2050; 2007:18) ISBN 978-952-00-2392-8 (nid.), ISBN 978-952-00-2393-5 (PDF) https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/73398/Julk_0718_kelpoisuusvaatimukset_verkko.pdf?sequence=1
- Svensson, L. (1989). The conceptualization of cases of physical motion. *Eur J Psychol Educ* 4, 529. Luettavissa: <https://doi.org/10.1007/BF03172715>
- Syrjälä, L. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taguma, M., I. Litjens and K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Japan 2012*, Quality Matters in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. Luettavissa: <https://doi.org/10.1787/9789264176621-en>.
- The Early Years Foundation Stage (Learning and Development Requirements) Order 2007. Viitattu: 11.1. 2021. Luettavissa: <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/2007/1772/contents/made> <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21>
- Tricco, A.C., Rios, P., Zarin, W., Cardoso, R., Diaz, S., Nincic, V., Mascarenhas, A., Jassemi, S., & Straus, S. E. (2018). Prevention and management of unprofessional behaviour among adults in the workplace: A scoping review. *PloS one*, 13(7), e0201187. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201187>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

- Uljens, M. (1993). The essence and existence of phenomenography. *Journal on Nordic Educational Research*. Vol. 13 (3), 134-147.
- Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Viitattu: 5.1.2021. Luettavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Vartia, M., Joki, M., Kalavainen, S., Olin, N., & Pahkin, K. (2017). *Katkaise kiusaamisen kierre: epäasiallisen kohtelun nollatoleranssin vahvistaminen työpaikalla*. Työterveyslaitos.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vlasov, J. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Helsinki: [Kansallinen koulutuksen arviointikeskus].
- Wolf, Z. (2012). *Nursing practice breakdowns: good and bad nursing*. *Medsurg Nursing* 21(1), 16–36.
- World Health Organization (WHO). (2016). *INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children*. Luettavissa: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207717/1/9789241565356-eng.pdf?ua=1>.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (LOS). Suomen UNICEF. Luettavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Älä lyö lasta! : kansallinen lapsiin kohdistuvan kuritusväkivallan vähentämisen toimintaohjelma 2010-2015. (2010). Sosiaali- ja terveysministeriö.

Liitteet

Liite 2 Saatekirje lomakkeessa

Johtajien näkökulmia ei-toivottuun toimintakulttuuriin ja siihen kuuluvaan epäammattilliseen kasvatustuorovaikutukseen

Hei päiväkodin johtaja!

Johtaja puuttuu ei-toivottuun ja epäammattilliseen kasvatustuorovaikutukseen työpaikallaan. Tämän johtajuuden osa-alueen tutkiminen on tärkeää ja teidän vastaustenne avulla pyritään selvittämään johtajien näkökulmaa ja kokemusta. Vastauksenne ovat erittäin tärkeitä ja arvostettuja. Kysely on tarkoitettu ainoastaan päiväkodin johtajille.

Epäammattillisen kasvatustuorovaikutuksen piirteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työntekijän ei-toivottua toimintaa kasvatustuorovaikutuksessaan lapsen kanssa. Tarkastelussa ei siis ole työntekijän toiminta toisten työntekijöiden kanssa tai muu toiminta johon lapset eivät liity esimerkiksi toistuva myöhästely.

Vastaathan ilman tunnistetietoja. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti, eikä yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa. Tähän tutkimukseen voi vastata ainoastaan varhaiskasvatustuoroköön johtajat. Mikäli olet muussa toimessa ja haluat kommentoida, voit laittaa sähköpostia.

Tutkimuksen tekoa ohjaa eettiset tutkimusohjeet (<https://www.tenk.fi/>)

Gradututkija, Taru Norberg, (sähköposti)

Tutkimusta ohjaa

Jonna Kangas, KT, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Sara Sintonen, dosentti, yliopistolehtori, Helsingin yliopisto

Kiitos, kun järjestät aikaa kyselyyn vastaamiseen!

Liite 1

Arvioitavat tilanteet

Kyselylomakkeen (likert) arvioitavat tilanteet (16). Lomakkeessa ei ollut kategorioita merkittynä, tässä ne on merkittynä selkeyden vuoksi.

Kuinka epäammatillisena pidät seuraavia asioita? Alla kuvatuissa tilanteissa lapsi ei ole vaaraksi itselleen eikä muille.

Fyysinen epäammatillisuus

[Lapsen väkisin siirtäminen vartalosta/kädestä tai vaatteisiin tarttuen]

[Lapsen pitäminen paikoillaan sängyssä lepoaikana]

[Lapsen kovakourainen käsittely, esimerkiksi pukemisen yhteydessä. Lapsi horjuu, menettää tasapainon ym.]

[Itkevän lapsen väkisin sylissä pitäminen]

Perushoidollinen epäammatillisuus

[Lapsen pyllyn pyyhkimättä/pesemättä jättäminen]

[Lapsen likaisen naaman tai käsien pesemättä jättäminen]

[Lapsi pukee säähän sopimattomia vaatteita ja työntekijä toteaa "lähde sitten noin, kun et kuuntele ohjeita!"]

[Lapsen vaatiminen maistamaan ruokaa]

Sosioemotionaalinen epäammatillisuus

[Itkevän lapsen lohduttamatta jättäminen]

[Lapsen siirtäminen yksin pois ryhmästä "miettimään tekemisiään"]

[Työntekijä johdonmukaisesti välttelee vuorovaikutusta lapsen kanssa]

[Työntekijä toteaa lapselle, että tämä itkee turhaan kun äiti lähtee]

Verbaalinen epäammatillisuus

[Toteava puhe lapsesta: "No Pekka on vähän tuollainen laiska, anna sen istua siinä"]

[Toteava puhe lapselle: "No vieläkö siinä istut, ei se kuule itestään mene se puku päälle, pitääkö sinut taas laittaa tuonne yksin toiseen huoneeseen pukemaan, että keskityt?"]

[Toteava puhe lapselle: "Ne lautaset kuule viedään just sinne minne eilenkin"]

[Toteava puhe ryhmässä: "Ihan mahdotontahan tämä on Liisan kanssa, kun ei siellä kotona tajuta, että se on ihan ADHD"]